

Maren Krempin
Kerstin Mehler

PÄDAGOGIK

Leitfaden Sprachförderung in der heterogenen Grundschule



BELTZ

Krempin/Mehler

Leitfaden Sprachförderung in der heterogenen Grundschule

Maren Krempin/Kerstin Mehler

Leitfaden Sprachförderung in der heterogenen Grundschule

Mit einem Vorwort von
Rosemarie Tracy

BELTZ

Maren Krempin und *Kerstin Mehler* sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen am Mannheimer Zentrum für empirische Mehrsprachigkeitsforschung (MAZEM gGmbH). Sie beraten zu den Themen Spracherwerb, Mehrsprachigkeit, sprachliche Bildung und Sprachförderung und bilden Erzieher/innen und Lehrer/innen in diesen Bereichen fort.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-63019-3 Print
ISBN 978-3-407-29516-3 E-Book (PDF)
1. Auflage 2017
© 2017 Beltz
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten
Lektorat: Heike Gras
Layout/Reihenkonzept: glas ag, Seeheim-Jugenheim
Umschlaggestaltung: Victoria Larson
Umschlagabbildung: gettyimages © David Crunelle / EyeEm

Satz und Herstellung: Victoria Larson
Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort	7
1. Spracherwerb, sprachliche Bildung und Sprachförderung am Übergang Kita – Grundschule	9
1.1 Drei Fallbeispiele zum Spracherwerb: Das Kinderhaus »Pusteblume«	10
1.2 Unterschiedliche Erwerbssituationen und deren Einfluss auf den Spracherwerb	11
1.3 Sprachliche Erwerbsaufgaben in der Grundschule.....	16
1.4 Sprachliche Anforderungen der Grundschule: Alltagssprache und Bildungssprache.....	19
1.5 Fazit	25
2. Sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Grundschule: Ein Fallbeispiel	27
2.1 Die Löwenzahn-Grundschule: Zahlen und Fakten.....	28
2.2 Bestandsaufnahme: Ist-Zustand der Sprachförderung an der Löwenzahn-Grundschule im aktuellen Schuljahr.....	30
2.3 Analyse: Reflexion des Ist-Zustandes.....	34
2.4 Abschließende Schlussfolgerungen aus der Bestandsaufnahme	39
Checkliste zur Erfassung und Reflexion des Ist-Zustandes der Sprachförderung an der Schule.....	41
3. Mögliche Organisationsformen von Sprachförderung in der Grundschule	42
3.1 Organisationsformen von Sprachförderung.....	43
3.2 Sprachstandseinschätzung	56
3.3 Organisation der Sprachförderung an der Löwenzahn-Grundschule.....	61
Checkliste: Welche Organisationsform passt für unsere Schule?	69

4.	Inhaltliche Ausgestaltung der Sprachförderung	70
4.1	Qualitätskriterien für Sprachförderung.....	71
4.2	Sprachsensibler (Fach-)Unterricht	80
4.3	Methoden der Sprachförderung	88
4.4	Beispiele für Sprachförderung im Regelunterricht und in der Kleingruppe (Best Practice)	93
4.5	Auswahl von Materialien für die Sprachförderung.....	97
4.6	Die inhaltliche Ausgestaltung der Sprachförderung an der Löwenzahn-Schule.....	102
	Checkliste zur Selbstreflexion des eigenen Sprachverhaltens	108
	Checkliste zur Auswahl und Zusammenstellung von Materialien für die Sprachförderung	111
5.	Ein paar Worte zum Abschluss	113
	Literatur	115
	Anhang.....	120
	Exkurs: Merkmale und Besonderheiten verschiedener Sprachen	121

Vorwort

Seit mehr als zehn Jahren und vor allem dank der internationalen Schulleistungsstudien der OECD (Stichwort PISA) haben Klagen über sprachliche Defizite und Themen wie »Sprachliche Bildung« und »Sprachförderung« einen festen Platz im Bildungsdiskurs und in den Medien. Dabei liegt sicher eine gewisse Ironie in der Mehrdeutigkeit der Bezeichnung »Schulleistungsstudie«: Geht es dabei um eine vergleichende Studie von Schulleistungen unserer Schüler/innen? Oder verbirgt sich dahinter ein Vergleich dessen, was Schulen leisten? Letztlich, so denke ich, sollte man zu dem Schluss kommen, dass beides optimierbar ist. Die Frage ist natürlich, wie man notwendige Veränderungen auf den Weg bringen kann.

Mittlerweile ist sehr viel in Fördermaßnahmen investiert worden. Vor allem Stiftungen, die Bundesländer, kirchliche und nicht-kirchliche Träger von Bildungseinrichtungen, Unternehmen und sonstige Sponsoren finanzierten Fördermaßnahmen und in manchen Fällen ihre Evaluation. Die Bundesländer führten vorschulische diagnostische Verfahren ein, und das Bundesministerium für Forschung BMBF schrieb Programme an der Schnittstelle von Forschung und Praxis aus. Träger von vorschulischen Einrichtungen und Schulbehörden organisieren Weiterqualifizierungsmaßnahmen für pädagogische Fachkräfte und Lehrer/innen. Aber die damit zweifellos einhergehende Verbesserung des Wissensstands und der Handlungsfähigkeit von Förderkräften und Lehrer/innen ist nur eine Seite der Medaille. Die Schaffung der Rahmenbedingungen, die es ermöglichen, das Erlernte am Arbeitsplatz Kita oder Schule einzusetzen, repräsentiert eine andere Seite, deren Umsetzung sich als besonders schwierig erweist, zumal sie in den seltensten Fällen kostenneutral erfolgen kann.

Zu den vielleicht wichtigsten konsensfähigen Erkenntnissen, die sich im Lauf der Jahre durchsetzen konnten, gehören aus meiner Sicht die Folgenden: Sprachförderung ist kein »Projekt«, das man nach einer Laufzeit von wenigen Monaten oder einem Jahr als erledigt abhaken kann. Beim Spracherwerb handelt es sich um einen Prozess, der sich in manchen Bereichen, z. B. bezüglich des Erwerbs des Wortschatzes, über ein ganzes Leben erstreckt. Auch für den Erwerb grammatischer Bereiche und insbesondere für die Aneignung stilistischer Ressourcen braucht man Zeit und Vorbilder. Will man diesen Prozess im positiven Sinn beeinflussen, das heißt in Gang setzen und am Laufen halten, bedarf es keiner Eintagsfliege, sondern einer »durchgängigen«, Bildungsabschnitte übergreifenden Förderung; vgl. dazu folgende Formulierung des FÖRMIG-Verbundes: »»Durchgängige Sprachbildung« beginnt in der Kita und setzt sich über die gesamte Bildungsbiographie bis in die beruflichen Schulen fort. Sie geht quer durch alle Fächer und bezieht alle an sprachlicher Bildung Beteiligte ein – das sind nicht nur die Lehrkräfte in der Schule, sondern auch die Eltern und außerschulische Partner« (vgl. www.foermig.uni-hamburg.de).

Um Kinder und Jugendliche nachhaltig sprachlich zu fördern, müssen bestimmte Rahmenbedingungen erfüllt sein: Kompetente Fachkräfte, ein starkes Team bzw. Kollegium, eine sprachensible Unterrichtsgestaltung, eine resolute Leitung und ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Eltern sind die wichtigsten Voraussetzungen. Das hier vorgelegte Buch geht detailliert auf diese Rahmenbedingungen ein. Es beruht auf aktuellen Forschungsergebnissen zum Spracherwerb und hinsichtlich der Implementierung von Maßnahmen auf den Einsichten eines Jahrzehnts vertrauenswürdiger Zusammenarbeit mit unterschiedlichen vorschulischen und schulischen Einrichtungen und ihren Trägern, aber auch mit Eltern.

Im Fall der Sprache wird eine durchgängige Förderung auf natürliche Weise dadurch erleichtert, dass Sprachförderung überall da möglich ist, wo mündlich und schriftlich kommuniziert wird. Hinzu kommt, dass sich Menschen im Allgemeinen Sprachen sehr systematisch aneignen und dass sich Fördermaßnahmen ebenso wie expliziter schulischer Sprachunterricht an der Progression des natürlichen Erwerbs orientieren können. Abgesehen von sprachsystematisch bedingten Gründen für eine natürliche Progression von Fördermaßnahmen ist eine sequenzielle Vernetzung über Einrichtungen hinweg wichtig, weil die Übergänge zwischen Institutionen prägende Momente im Leben von Kindern und Jugendlichen sind. Vielen ungünstigen Erwerbsbedingungen kann durch gezielte strukturelle und organisatorische Maßnahmen und mithilfe des Professionswissens von Lehrer/innen und Fachkräften begegnet werden. Die Exploration organisatorischer Möglichkeiten durch Teamteaching, Kleingruppenförderung etc. setzt hohe Kooperationsbereitschaft im Kollegium voraus, führt aber auch zur Verbesserung des Vernetzungspotenzials. Sprachförderung ist nämlich weder ein Projekt noch eine Aufgabe für Einzelkämpfer.

Als wichtiges Ziel wird in Orientierungs- und Bildungsplänen immer wieder die individuelle Förderung und Unterstützung genannt. Dies ist aber nur möglich, wenn der oder die Einzelne tatsächlich eine persönliche Ansprache, Wertschätzung als Gesprächspartner/in und Gelegenheit zum Sprechen erfährt. Der erfolgreiche Spracherwerb wird zu Recht als wichtige Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und Integration bezeichnet, setzt aber seinerseits Integration in ein soziales Netzwerk voraus, das zum neugierigen Zuhören und zur aktiven Verwendung einer Sprache herausfordert und ermutigt. Aber nicht nur einzelne Kinder bedürfen individueller Unterstützung. Unsere jahrelange Arbeit mit vielen Kitas und Schulen hat uns erkennen lassen, wie wichtig es ist, dass jede Institution, die sich die Sprachförderung auf die Fahnen schreibt, die im Kollegium bereits vorhandene Erfahrung, Kompetenz und Kreativität zur Erarbeitung eines auf die eigenen Bedürfnisse und Voraussetzungen zugeschnittenen Konzepts nutzen kann. Das hier vorliegende Buch führt uns auf ansprechende Weise vor Augen, wie es gelingen kann, die kommunikativen Ressourcen, welche Kinder und Erwachsene in Fördermaßnahmen und Unterricht einbringen können, besser zu verstehen.

Mannheim, den 11. September 2017

Prof. Dr. Rosemarie Tracy

1. Spracherwerb, sprachliche Bildung und Sprachförderung am Übergang Kita – Grundschule

Obwohl in den letzten Jahren sowohl auf Bundes- als auch auf Länderebene in verschiedenen Programmen wie »Sprach-Kitas« oder »Bildung durch Sprache und Schrift«¹ ein deutlicher Schwerpunkt auf sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Frühpädagogik gelegt wurde (vgl. z. B. Preiss 2013; Bildungs- und Orientierungspläne der Länder), besteht auch nach dem Kita-Besuch bei vielen Kindern Förderbedarf in der deutschen Sprache, der Lehrerinnen und Lehrer im Elementarbereich vor spürbare Herausforderungen stellt. Warum ist das so?

Wir möchten unseren Blick an dieser Stelle zunächst auf die Perspektive des kindlichen Spracherwerbs bzw. auf die Erwerbsaufgaben richten:

Der Spracherwerb, so mühelos er in der frühen Kindheit auch erscheinen mag, erstreckt sich über viele Jahre. Obwohl sich die meisten einsprachigen deutschen Kinder bereits im Alter von vier Jahren die Grundlagen der deutschen Grammatik und einen umfangreichen Wortschatz angeeignet haben, existieren darüber hinaus zahlreiche sprachliche Herausforderungen, denen Kinder im Grundschulalter begegnen müssen. Dazu gehören beispielsweise die kontinuierliche Erweiterung des Wortschatzes, der Erwerb komplexer grammatischer Strukturen oder die Auseinandersetzung mit Schrift- bzw. Bildungssprache (Tracy 2008; Müller et al. im Erscheinen; Schulz 2007 Schulz 2007; vgl. dazu auch Kapitel 1.3 »Sprachliche Erwerbsaufgaben in der Grundschule«).

Kinder, die Deutsch als zweite oder gar dritte Sprache erwerben, verfügen häufig am Ende der Kindergartenzeit nicht über die gleichen sprachlichen Fähigkeiten wie ihre deutschen Klassenkameraden. Auch dann nicht, wenn wir im positiven Fall davon ausgehen, dass sowohl die Erwerbsbedingungen als auch die sprachliche Begleitung und Förderung in der Kita als gelungen betrachtet werden können. Um dies praktisch zu verdeutlichen, schauen wir uns zunächst drei Fallbeispiele aus dem fiktiven Kinderhaus »Pustebblume« an. Wir haben hier mit Bedacht eher positive Beispiele gewählt, da wir zeigen möchten, dass Kinder auch bei guter bzw. grundsätzlich leistbarer Unterstützung durch ihre unmittelbaren Bezugspersonen und bei kompetenter Begleitung durch frühpädagogische Bildungseinrichtungen durchaus sprachlichen Unterstützungsbedarf zu Beginn und während der Grundschulzeit aufweisen können. Diese Kinder werden Ihnen daher auch in nachfolgenden Kapiteln wieder begegnen.

Natürlich gibt es neben den beschriebenen Fallbeispielen eine Vielzahl an Erwerbssituationen und institutionellen Rahmenbedingungen, die sich deutlich schwieriger

1 Siehe z. B. <http://www.fruehe-chancen.de/>; <http://www.biss-sprachbildung.de> (Aufruf: 30.08.2017)

gestalten und die für die sprachliche Entwicklung von Kindern weniger förderlich sind. Die Anforderungen der Grundschule und die damit verbundenen sprachlichen Herausforderungen bleiben aber letztlich für alle die gleichen.

1.1 Drei Fallbeispiele zum Spracherwerb: Das Kinderhaus »Pustebume«

Das Kinderhaus Pustebume liegt im zentrumsnahen Stadtteil einer deutschen Großstadt und vereint Krippe, Kindergarten und Hort unter einem Dach. Hier werden Kinder mit unterschiedlichem Migrationshintergrund betreut – der Anteil an Kindern, die nicht mit Deutsch als Erstsprache aufwachsen, liegt bei ungefähr 80 Prozent.

Für die pädagogischen Fachkräfte aus dem Kinderhaus Pustebume ist sprachliche Bildung ein Schwerpunkt ihrer Arbeit. Regelmäßig besucht das Team Fortbildungen zum Thema und reflektiert das eigene Sprachverhalten. Abgesehen von der sprachlichen Begleitung aller Kinder im pädagogischen Alltag initiieren die beiden Sprachförderkräfte der Einrichtung für Kinder im letzten Kindergartenjahr spezifische Förderangebote in Kleingruppen mit vier bis sechs Kindern. Um den Kindern den Übergang in die Grundschule zu erleichtern, kooperieren die Erzieher/innen mit Lehrkräften der nahegelegenen Grundschule. Wir stellen Ihnen hier drei Kinder aus der Einrichtung und deren Sprachbiografie näher vor.

Murat

Murat ist sechs Jahre alt und steht kurz vor der Einschulung. Seine Eltern sprechen von Geburt an ausschließlich Türkisch mit ihm, da beide nur über Grundkenntnisse der deutschen Sprache verfügen. Murat kommt mit drei Jahren ins Kinderhaus Pustebume und dort auch erstmalig in Kontakt mit der deutschen Sprache. Aufgrund seiner offenen und kommunikativen Art findet er sofort viele Freunde und macht schnell Fortschritte im Deutschen. Murats Eltern achten darauf, dass er das Kinderhaus regelmäßig besucht. Sie sind sehr an seiner gesamten Entwicklung interessiert und erkundigen sich häufig darüber. Ein Jahr vor der Einschulung wird anhand der Schuleingangsuntersuchung festgestellt, dass Murat in einigen sprachlichen Bereichen »Nachholbedarf« hat. Die Eltern äußern sich besorgt und fürchten, dass Murat den Anforderungen der Grundschule nicht gerecht wird. Murat nimmt daraufhin an der gezielten Kleingruppenförderung im letzten Kindergartenjahr teil.

Amina

Amina wird zusammen mit Murat eingeschult. Sie wächst zweisprachig in einem bildungsorientierten Elternhaus auf – der Vater spricht türkisch, die Mutter deutsch. Beide Eltern kommunizieren gerne und viel mit Amina, das regelmäßige Vorlesen

in beiden Sprachen gehört zum Familienritual. Aufgrund der Berufstätigkeit beider Eltern hat Amina in der »Pustebume« bereits die Krippe besucht. Sie entwickelt sich im Vergleich zu ihren deutschsprachigen Altersgenossen im Deutschen zunächst langsamer, holt den vermeintlichen »Rückstand« aber schnell wieder auf. Die sprachlichen Anforderungen der Schuleingangsuntersuchung bereiten ihr keine Probleme, ihre Kompetenzen im Deutschen unterscheiden sich in der Wahrnehmung der Erzieher/innen nicht von denen ihrer einsprachig deutschen Freundinnen.

Sina

Auch die deutschsprachige Sina wird in Kürze eingeschult. Sinas Mutter ist alleinerziehend und berufstätig, daher wird auch Sina seit Beginn des zweiten Lebensjahres in der Krippe des Kinderhauses Pustebume betreut. Sinas Mutter arbeitet Teilzeit im Einzelhandel, die finanziellen Mittel sind häufig knapp und die Möglichkeiten für Freizeitbeschäftigungen eingeschränkt. Sina verbringt bereits im frühen Kindesalter sehr viel Zeit vor dem Fernseher. Den Erzieher/innen aus der »Pustebume« fällt auf, dass Sina im Vergleich zu anderen deutschsprachigen Kindern über einen geringeren Wortschatz verfügt.

1.2 Unterschiedliche Erwerbssituationen und deren Einfluss auf den Spracherwerb

Die Fallbeispiele zeigen, dass es neben dem **Erstspracherwerb**² – Sina wächst von Beginn an mit nur einer Sprache auf – weitere Erwerbssituationen gibt: Amina und Murat sind charakteristische Beispiele für unterschiedliche Spracherwerbstypen im Bereich Mehrsprachigkeit.

Amina erwirbt Deutsch und Türkisch gleichzeitig. In diesem Fall spricht man vom **doppelten Erstspracherwerb**. Die beiden Sprachen werden wie eine Erstsprache von Geburt an erworben, spätestens aber beginnt der Erwerb der zweiten Sprache bis zum Alter von zwei Jahren. Der doppelte Erstspracherwerb verläuft unter normalen Bedingungen erfolgreich, d.h. wenn Kinder in beiden Sprachen genügend Input erhalten (Tracy 2008). Da Amina zusätzlich zum sprachlichen Angebot der Mutter im Deutschen bereits in frühem Alter im Kinderhaus mit deutschsprachigem Input konfrontiert ist, fühlt sie sich in der deutschen Sprache etwas sicherer als im Türkischen. Eine Situation, die auf die meisten zweisprachigen Menschen zutrifft: Der Erwerb beider Sprachen verläuft häufig unausgewogen. Oft gibt es – je nach Input und Rahmenbedingungen – eine stärkere und eine schwächere Sprache. Nicht immer werden beide Sprachen gleichermaßen gern und sicher in jedem Kontext verwendet. Auch kann sich die Präferenz für eine der Sprachen im Laufe der Zeit wieder ändern (Tracy 2008).

2 Gleichbedeutend mit Erwerb der Muttersprache

Wir könnten also sagen, Amina habe (im Deutschen) einen zeitlichen »Erwerbsvorteil« gegenüber Murat, der erst später in ein deutschsprachiges Umfeld eintaucht. Er lernt Deutsch als **frühe Zweitsprache** (DaZ).

Vom frühen Zweitspracherwerb spricht man, wenn Kinder eine zweite Sprache ungefähr im Alter zwischen zwei und fünf Jahren ohne gezielten Unterricht, d. h. in natürlichen Kommunikationssituationen erwerben. In diesem Alter ist der Zweitspracherwerb in vielen Aspekten dem einsprachigen oder doppelten Erstspracherwerb ähnlich und langfristig oft genauso erfolgreich, er weist aber auch spezifische Charakteristika auf (Rothweiler 2006; Tracy 2008, Tracy 1991).

Beginnt der ungesteuerte Erwerb der zweiten Sprache später, gleicht er zunehmend dem **späten Zweitspracherwerb** von Erwachsenen (Chilla 2008; Rothweiler/Ruberg 2011). Dieser zeichnet sich beispielsweise dadurch aus, dass Lerner Fehler machen, die im kindlichen Erst- und Zweitspracherwerb nicht vorkommen, oder dass die sprachliche Entwicklung »fossilisiert«, d. h. an einem bestimmten Punkt stagniert. Nur sehr wenige Erwachsene vermögen an die Sprachkompetenz einsprachiger Sprecher heranzureichen – obwohl dies rein theoretisch möglich wäre (Klein 2007). Bei ausreichend hoher Motivation können aber auch Lerner, die erst im jugendlichen Alter oder später mit dem Zweitspracherwerb beginnen, sehr gute Ergebnisse erzielen (Rothweiler/Ruberg 2011).

Spätestens mit Beginn der Grundschulzeit werden verschiedene Sprachen auch institutionell, d. h. als »Fremdsprache« vermittelt. Für viele Kinder nichtdeutscher Erstsprache vermischen sich dann die Erwerbsformen, da die deutsche Sprache einerseits auf dem Schulhof, im Gespräch mit deutschen Klassenkameraden etc. »natürlich« erworben wird, andererseits (u. a. im Deutschunterricht) auch gezielt gelehrt wird. Die Aneignung von Sprache vollzieht sich damit zunehmend bewusster.

Der Zeitpunkt des Erwerbsbeginns ist aber grundsätzlich nur einer von vielen Faktoren, die den Spracherwerb beeinflussen. Welches sind weitere wichtige Größen? Ein Gesichtspunkt, den es zu berücksichtigen gilt, ist die **Kontaktzeit** mit der zu erwerbenden Sprache.

Um bei unseren Kindern zu bleiben: Es ist nicht nur wichtig zu wissen, wie alt ein Kind ist, sondern auch, **seit wann** es überhaupt Kontakt zur deutschen Sprache hat. So hat Amina bereits länger Kontakt zur deutschen Sprache als Murat und ist dadurch trotz gleichen Alters im Spracherwerbsprozess weiter fortgeschritten als er. Die Kontaktzeit liefert wichtige Anhaltspunkte, um einschätzen zu können, ob bzw. wie sich ein Kind mit Deutsch als Zweitsprache entwickelt. So nimmt man an, dass DaZ-Kinder, die im Alter von bis zu vier Jahren mit dem Erwerb des Deutschen beginnen, die grundlegenden deutschen Satzstrukturen (Haupt-, Neben- und Fragesätze) innerhalb von 8 bis 18 Monaten erwerben (Thoma/Tracy 2006). Zum Vergleich: Einsprachige deutsche Kinder haben sich diese Strukturen durchschnittlich im Alter von 30 bis 42 Monaten erschlossen (Rothweiler/Ruberg 2011).