

Jeanette Ziehm
Barbara Voet Cornelli
Birgit Menzel
Martina Goßmann (Hrsg.)

PÄDAGOGIK

Schule migrationssensibel gestalten

Impulse für die Praxis

BELTZ

Ziehm / Voet Cornelli / Menzel / Goßmann (Hrsg.)
Schule migrationssensibel gestalten

Jeanette Ziehm / Barbara Voet Cornelli / Birgit Menzel /
Martina Goßmann (Hrsg.)

Schule migrationssensibel gestalten

Impulse für die Praxis

BELTZ

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 978-3-407-63090-2 Print
ISBN 978-3-407-63142-8 E-Book (PDF)

1. Auflage 2019

© 2019 Beltz Verlag
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Dr. Erik Zyber
Umschlaggestaltung: Michael Matl

Herstellung: Michael Matl
Satz: paginamedia GmbH, Hemsbach
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

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

Inhalt

<i>Jeanette Ziehm, Barbara Voet Cornelli, Birgit Menzel & Martina Goßmann</i> Vorwort	7
---	---

A Sprachsensibles Unterrichten

<i>Sabrina Geyer, Barbara Voet Cornelli, Rabea Lemmer, Anja Müller & Petra Schulz</i> Sprachförderung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache: Mythen und Fakten	11
--	----

<i>Ilonca Hardy, Rosa Hettmannsperger & Katrin Gabler</i> Sprachliche Bildung im Fachunterricht: Theoretische Grundlagen und Förderansätze	31
--	----

<i>Diemut Kucharz</i> Sprachliche Heterogenität im Klassenzimmer	62
--	----

B Migrationssensible Schule

<i>Helmolt Rademacher</i> Demokratielernen in der Zuwanderungsgesellschaft	77
--	----

<i>Constanze Rickmeyer, Nora Hettich, Judith Lebiger-Vogel, Marianne Leuzinger-Bohleber & Patrick Meurs</i> Was können wir aus frühen Präventionsansätzen für den Umgang mit Trauma in der Schule lernen?	92
---	----

<i>Jana Meemann & Patrick Meurs</i> Resilienzförderung bei Adoleszenten mit Migrations- oder Fluchthintergrund	116
--	-----

<i>Werner Sacher & Julia Johannsen</i> Kultursensible Elternarbeit	137
--	-----

6 Inhalt

Alfred Holzbrecher

**Interkulturelle und diversitätsbewusste Schulentwicklung
als kollegialer Professionalisierungsprozess 158**

Frauke Guntrum & Philipp Breiner

**Schulische Integration in Hessen:
Die Förderung der Bildungssprache als Schlüssel für den Schulerfolg 174**

Die Herausgeberinnen 188

Die Autorinnen und Autoren 188

Vorwort

Für Schüler/innen mit Migrationshintergrund ist eine gute schulische Bildung grundlegend für eine erfolgreiche Integration in die deutsche Gesellschaft. Laut der OECD (2018) besitzen mittlerweile ca. 25 Prozent aller Schüler/innen in EU-Ländern einen Migrationshintergrund, was bedeutet, dass das Kind selbst oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde. In Deutschland sind ca. 33 Prozent der Schüler/innen betroffen (Statistisches Bundesamt 2017). Ein Migrationshintergrund zählt neben verschiedenen anderen Faktoren als Risiko für einen ungünstigen Bildungsverlauf (Hartmann/Hasselhorn/Gold 2017).

Seit nunmehr einigen Jahrzehnten besuchen Kinder mit Migrationshintergrund deutsche Schulen. Dennoch unterscheidet sich diese Schüler/innengruppe bis heute in ihren Leistungen von den Kindern ohne Migrationshintergrund. Eine Sonderauswertung der PISA-Erhebung aus dem Jahr 2015 zeigt auf, dass Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland in der Schule durchschnittlich schlechter abschneiden als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund (OECD 2018). Ebenso verlassen sie die Schule im Vergleich häufiger mit einem niedrigeren oder ganz ohne Abschluss (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014).

Besonders – aber nicht ausschließlich – unzureichende Kompetenzen in der Umgebungs- und Unterrichtssprache Deutsch tragen zu den unterschiedlichen Bildungsverläufen bei. Diese betreffen vor allem Kinder, die in der Familie ihre Herkunftssprache sprechen (OECD 2018). Darüber hinaus scheinen Migrationshintergrund und niedriger sozioökonomischer Status systematisch miteinander zusammenzuhängen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018; Maaz 2017).

Neben den vergleichsweise geringeren schulischen Leistungen erfahren Schüler/innen mit Migrationshintergrund aber auch weniger soziale Teilhabe im Schulkontext. So fühlen sie sich häufiger ausgegrenzt und sind unzufrieden, obgleich häufig eine hohe Motivation für schulisches Lernen besteht (OECD 2018).

Durch die jüngste Zuwanderung rückt derzeit verstärkt auch der Umgang mit Schüler/innen mit Fluchterfahrung in den Vordergrund. Schüler/innen mit Fluchterfahrung können durch das Erlebte traumatisiert sein oder aufgrund des Verlustes der Heimat, von Familienmitgliedern und Freunden unter Trauer leiden. Trauma und Trauer können sich dabei im schulischen Kontext ganz unterschiedlich (z. B. durch Konzentrationsstörungen, Aggression) äußern und für die weitere Entwicklung der Kinder und Jugendlichen weitreichende negative Konsequenzen haben. Wichtig ist, dass die Schule den Schüler/innen mit Fluchterfahrung einen sicheren Ort bietet, an dem Platz ist, um die Erlebnisse auszudrücken und zu verarbeiten, der aber auf der anderen Seite ebenso Struktur und Normalität in das Leben der Schüler/innen bringt (Shah 2017).

Wenn zugewanderte Eltern das deutsche Bildungssystem nicht genau kennen und die Umgebungssprache noch nicht ausreichend beherrschen, sind insbesondere die Bildungs-

einrichtungen gefragt, die außerfamiliäre Lernumgebung der Kinder förderlich – also migrationssensibel – zu gestalten. Bildungsangebote sollten zum einen ausreichend verfügbar sein und zum anderen so gestaltet werden, dass die jeweilige Schülerschaft im Allgemeinen und die individuellen Problemlagen im Speziellen möglichst passgenau adressiert werden können. Dies ist z. B. durch die Ausstattung der Einrichtungen, aber auch durch Qualifizierung des pädagogischen Personals zu erreichen (Becker 2017); die pädagogischen Fachkräfte nehmen dabei eine Schlüsselfunktion ein.

Vor diesem Hintergrund haben vom Herbst 2017 bis zum Frühjahr 2018 die Hessische Lehrkräfteakademie, die Goethe-Universität Frankfurt am Main, das IDeA-Zentrum (Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk) sowie das Hessische Kultusministerium eine öffentliche Vortragsreihe zum Thema »Schule migrationssensibel gestalten – Förderung der Bildungssprache als Schlüssel für den Schulerfolg« in Frankfurt am Main durchgeführt. Sie richtete sich in erster Linie an pädagogische Fachkräfte und Studierende, aber auch die interessierte Öffentlichkeit und sollte einen Diskurs zwischen den verschiedenen Akteuren innerhalb der Bildung anregen und ermöglichen.

Das vorliegende Buch ist aus dieser Vortragsreihe hervorgegangen und soll Impulse für die gezielte Förderung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund und Fluchterfahrung in der pädagogischen Praxis geben. Die Beiträge stammen von Experten/innen aus Bildungsforschung, Bildungspraxis und Bildungsadministration und geben wissenschaftliche Erkenntnisse wieder, die in verständlicher Weise für die pädagogische Praxis aufbereitet wurden. Der erste Teil des Buches umfasst drei Beiträge und beschäftigt sich mit der Sprachförderung in sprachheterogenen Lerngruppen. Der zweite Teil mit sechs Beiträgen beleuchtet verschiedene Möglichkeiten der Schule, als ein Motor für Integration zu wirken. Im letzten Kapitel wird exemplarisch das landesweit implementierte Sprachförderkonzept Hessens dargestellt.

Die Arbeitsgruppe von Petra Schulz erläutert in Kapitel 1 Mythen und Fakten rund um die Sprachförderung von Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache. Dabei werden in der Praxis verbreitete Annahmen zur Sprachförderung aufgegriffen und wissenschaftlichen Befunden aus der Spracherwerbsforschung gegenübergestellt. Der Beitrag schließt mit Empfehlungen für eine wirksame Sprachförderung für Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache.

Kapitel 2 von Ilonca Hardy, Rosa Hettmannsperger und Katrin Gabler beschäftigt sich mit der sprachlichen Bildung im (naturwissenschaftlichen) Fachunterricht. Dabei wird anhand von wissenschaftlichen Befunden und Beispielen erläutert, wie Fachkontexte und Sprachhandlungen so miteinander verknüpft werden können, dass auch Schüler/innen mit niedriger Sprachkompetenz davon profitieren können.

In Kapitel 3 stellt Diemut Kucharz die Herausforderungen einer sprachheterogenen Klasse für die Lehrkraft dar. Dabei geht sie darauf ein, wie Lehrkräfte den Unterricht in der Bildungssprache Deutsch gestalten können, um Schüler/innen mit verschiedenen Erstsprachen und unterschiedlich fortgeschrittenen Sprachkompetenzen im Deutschen gerecht zu werden.

Der zweite Teil des Buches beginnt mit einem Kapitel von Helmut Rademacher zum Demokratielernen in der Zuwanderungsgesellschaft. Dabei werden die gegensätzlichen Reaktionen auf die jüngste Zuwanderung – Willkommenskultur versus Rechtspopulismus – kontrastiert und die Erwartungen der Aufnahmegesellschaft an die Geflüchteten diskutiert.

Die beiden nächsten Kapitel aus der Arbeitsgruppe von Patrick Meurs fokussieren die Perspektive von Schüler/innen mit Fluchterfahrung und den Umgang pädagogischer Fachkräfte mit diesen Kindern. In Kapitel 5 werden die Folgen von Traumatisierungen aufgrund von Flucht aufgezeigt. Dabei werden die Ergebnisse eines Projekts zur Integration von Familien mit Fluchterfahrung beschrieben; hieraus wird ein psychoanalytisch orientiertes Unterstützungsmodell für pädagogische Fachkräfte abgeleitet. In einem weiteren Kapitel (6) aus der Arbeitsgruppe geht es darum, wie die Widerstandsfähigkeit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im schulischen Kontext gestärkt werden kann. Dabei werden Schutzfaktoren, die in einer Langzeitstudie identifiziert wurden, beschrieben und für die pädagogische Praxis aufbereitet.

In Kapitel 7 gehen Werner Sacher und Julia Johannsen auf die wichtige Rolle der Eltern im Bildungsprozess ein und betonen die Potenziale der Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern für die Integration und den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen. Dabei sind bei Familien mit Migrationshintergrund auch kulturelle Besonderheiten zu beachten und in den Prozess einzubeziehen. Das Kapitel enthält praxisrelevante Ratschläge für eine gelungene Kooperation innerhalb eines interkulturellen Schulkontextes.

Die Schulentwicklung steht im Zentrum des Beitrags von Alfred Holzbrecher (Kapitel 8). Er zeigt die Anforderungen auf, die sich aufgrund hoher Diversität und Interkulturalität an eine migrationssensible Schule stellen. Dabei geht er auf die Rolle der Lehrkräfte, aber auch der Schulleitung ein und beschreibt, wie man bereits vorhandene Stärken und Ressourcen für eine gelungene Entwicklung nutzen und erweitern kann.

Im letzten Kapitel des Buches (Kapitel 9) folgt ein Exkurs zum Sprachförderkonzept des Landes Hessen. Frauke Guntrum und Philipp Breiner skizzieren darin die Wichtigkeit der Bildungssprache Deutsch als Grundlage für Bildungserfolg und gelungene Integration. Das hessische Sprachförderkonzept beinhaltet beispielsweise Vorlaufkurse und Intensivklassen in verschiedenen Schulformen, die als Ausgangspunkt für eine spätere individuelle Förderung im Regelunterricht dienen, um gerechte Bildungschancen unabhängig von der Herkunft zu schaffen.

Die Beiträge des vorliegenden Sammelbandes thematisieren verschiedenste Aspekte von Schule und Unterricht in der Migrationsgesellschaft. Wir freuen uns, wenn wir damit einige Impulse und Anregungen für die Weiterentwicklung von Schulen zu migrationssensiblen Schulen geben können.

Zuletzt möchten wir allen danken, die zum Entstehen dieses Buches beigetragen haben, insbesondere dem Beltz Verlag, der diesen Sammelband angeregt hat. Außerdem gilt unser Dank selbstverständlich den Autorinnen und Autoren, die mit ihrer jeweiligen Expertise die thematische Vielfalt der Beiträge möglich gemacht haben. Wir möchten auch Katharina Merz herzlich danken, die uns bei der Redaktion eine große Hilfe war.

Literaturverzeichnis

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

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

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

Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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