

Handreichung zur sprachlichen Bildung im Rahmen der Freiburger Forschungsräume

Prof. Dr. Petra Gretsch, PH Freiburg (finale Fassung vom 13.07.2015)

Dank an die Mitglieder der Kerngruppe Forschungsräume Herrn Bohn, Frau Ehinger, Herrn Gottwald, Herrn Lange, Frau Matzenmiller, Herrn Plappert und Frau Unteregger für konstruktive Kritik

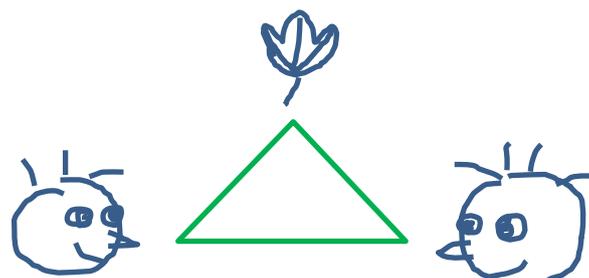
Die vorliegende Handreichung führt in ausgewählte, praxisnahe Aspekte der durchgängigen Sprachbildung im Rahmen der Konzeption der Freiburger Forschungsräume ein. In Teilen nimmt diese Handreichung Überlegungen und Hinweise des Sprachbildungskonzepts von Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke und Yvonne Decker (2011) auf und führt damit den bestehenden Sprachbildungs-Baustein weiter aus.

Zunächst werden einige Grundlagen des Spracherwerbs angesprochen, um Regularitäten und Besonderheiten dieses Erwerbsbereiches sowie Fachterminologie mit Ihnen zu teilen. Zu klären ist u.a., welche Erwerbstypen es gibt, wie lange ein normaler Erwerb sich ungefähr hinzieht und welches Faktorengeflecht im Spracherwerb eine Rolle spielt.

Anschließend betrachten wir einzelne Elemente der für die Forschungsräume relevanten Triade `Kind – Erwachsener – Naturgegenstand´ näher (s. das untenstehende Schema) und geben Hilfestellungen für eine gelingende Kommunikation. Zur Gestaltung von Dialogen auf Augenhöhe gibt es im Qualifizierungskonzept (Nov. 2014) gute Anknüpfungspunkte, die noch vertieft und um sprachbildungsbezogene Techniken wie das Scaffolding ergänzt werden. Die untere Triade zeigt hierzu nochmals die drei zentralen Beziehungsebenen auf, die über die Sprache und durch Sprache zu gestalten sind.

Das Signalisieren von Freundlichkeit, Interesse, Zugewandtheit und Präsenz ist dabei zunächst nicht auf Verbalisierung angewiesen, sondern kann auch über körpersprachliche Formen der Mimik, Gestik und Körperhaltung vermittelt werden. Verbale Sprache wird jedoch dann unabdingbar, wenn über Gegenstände Gedanken ausgetauscht werden bzw. Konzepte und abstrakte Dinge zu verhandeln sind. Ohne Sprache funktioniert in diesem Sinne keine Verständigung – und ohne Verständigung kein Verstehen und gegenseitiges Sich-Verstehen.

Konzentrieren wir uns im nächsten Abschnitt daher auf die Voraussetzungen des Erwerbs und beginnen wir mit der Perspektive des Kindes auf die Welt und sein Sprachlernvermögen.



Grundlagen des Spracherwerbs



Notwendige Begriffsklärungen

Bevor wir sprachförderliche Dialoggestaltung oder ähnlich vielschichtige Themen angehen können, brauchen wir eine gemeinsame Vorstellung davon, wie Sprache erworben wird und auf welche Faktoren wir als erwachsenensprachliche Interaktionspartner einen Einfluss haben. Liegt es nicht im Kopf des Kindes oder Jugendlichen, wie gut er oder sie eine Sprache sprechen kann? Was kann denn überhaupt unsere Aufgabe sein, wenn wir sprachbildnerisch handeln möchten? Die hier folgenden Begriffsklärungen dienen folglich dazu, die Basis für die weiteren Schritte zu legen.

Zunächst müssen wir zwischen dem *Erstspracherwerb*, also dem Erwerb einer Muttersprache und dem *Zweitspracherwerb*, also dem versetzt einsetzenden Erwerb einer weiteren Sprache, unterscheiden. Der Erstspracherwerb führt in der Regel homogen zur Beherrschung der Sprache, der Zweitspracherwerb ist an diesem Punkt deutlich heterogener, da vor allem das **Alter** des Sprachlernenden und die **Art des Lernprozesses**, hier vor allem auch die **Intensität des Sprachkontakts** sehr verschieden ist.

Eine Besonderheit bildet der Fall des **doppelten Erstspracherwerbs**, wenn Kinder zwei Sprachen von Anfang an lernen, wie es bspw. bei zwei verschiedensprachigen Eltern auftritt. Dieser doppelte Erstspracherwerb verläuft im Prinzip wie der einsprachige Erstspracherwerb, wobei einzelne Wortfelder oder auch strukturelle Entwicklungsschritte zwischen den beiden Sprachen vor- bzw. nachlaufen können. Dies stellt jedoch kein nennenswertes Problem dar angesichts der Tatsache, dass diesen Kindern zwei Sprachen zur Verfügung stehen, wohingegen einsprachige Kinder eben „nur“ eine Sprache besitzen. Neben dem **monolingualen** (=einsprachigen) Erstspracherwerb gibt es also auch einen **bilingualen** (=zweisprachigen) und seltener, aber auch möglich, den **trilingualen** (=dreisprachigen) Erstspracherwerb in Abhängigkeit von den Erstsprachen der Bezugspersonen eines Kindes.

Erwerbsprozesse lassen sich auch danach unterscheiden, ob der Erwerb in alltäglichen Kommunikationssituationen erfolgt, wie wir das vom Erstspracherwerb her kennen, oder ob man eine Sprache in einer Unterrichtssituation lernt. Beides werden Sie schon selbst erlebt haben. Ersteres wird durch den Begriff des **ungesteuerten Erwerbs** erfasst; systematische Interventionen und angeleitetes Sprachlernen wird über den Begriff **gesteuerter Erwerb** beschrieben. Vom **Zweitspracherwerb** sprechen wir dann, wenn der Lernprozess im Land der neu zu lernenden Sprache selbst stattfindet, wenn bspw. Flüchtlingskinder in Deutschland Deutsch lernen (ab dem Alter von 3 Jahren). Um **Fremdspracherwerb** handelt es sich, wenn hiesige Kinder in der Schule eine fremde Sprache lernen, ohne sie direkt im Zielland einzusetzen (Englisch, Französisch, Spanisch, Russisch etc.), aber auch wenn Erwachsene Volkshochschulkurse besuchen, um bspw. ihr Urlaubssitalienisch aufzufrischen. Nicht mehr gesprochene Sprachen wie Latein oder Altgriechisch lassen sich nur über diese Art von Fremdsprachunterricht erwerben. Es haben daher sowohl der natürliche, ungesteuerte Erwerbsprozess wie der gesteuerte einen selbstverständlichen Platz in unserer mehrsprachig geprägten Bildungskultur. Nachdem mehr und mehr zweisprachige Kitas eröffnen und mittlerweile mit Beginn der Grundschule ohnehin der Fremdsprachenunterricht beginnt, gilt es für alle am Bildungswesen Beteiligten zu akzeptieren und idealerweise auch wertzuschätzen, dass eine mehrsprachige Bildungskonzeption mit einem Mehr an Ausdrucksvermögen, an sprachlicher Präzision und an Perspektivenübernahmen einhergeht. Nicht immer

kann sich dieses Potential im einzelnen Kind entfalten. Mit jeder gelingenden Kommunikationssituation steigt jedoch die Teilnahme an der neuen Sprache und ihrer Kultur.

Mit Blick auf die oben schematisch abgebildete Triade ist festzuhalten, dass sich die kindliche Kommunikation von einer *dyadischen* Kommunikation zu einer *triadischen* erst allmählich entwickelt: von der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand *oder* einer Person hin zur „Kommunikation *mit* einer anderen Person *über* etwas Drittes, auf das beide die Aufmerksamkeit richten“ (Behrens 2011, 261). Entsprechend betrachten wir hier zunächst die Sprachlernfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen, gehen dann über zur Betrachtung gelingender dyadischer Kommunikation im Dialog und widmen uns zuletzt spezifischen Bildungssituationen und der damit verknüpfbaren, alltagsintegrierten Sprachförderung.

Relevante Komponenten des Spracherwerbs

Zum gelingenden Erwerbsprozess gehören nach Klein (2001) drei Komponenten, welche die Voraussetzung darstellen, damit Menschen eine oder mehrere Sprachen beherrschen:

1. ein funktionierender Sprachverarbeiter, also ein Mensch mit entsprechender kognitiver, auditiver und artikulatorischer „Grundausstattung“
2. quantitativ und qualitativ ausreichender Input, genauer gesagt ausreichende Interaktionsmöglichkeiten in der zu erwerbenden Sprache
3. ein innerer Antrieb, sich auf die Sprache einzulassen; dieser ist eng an die soziale Integration in die das Individuum umgebende Umwelt gekoppelt.

Mit Blick auf die Konzeption der Forschungsräume sind die Punkte 2. und 3. hier besonders einschlägig, da wir als Kommunikationspartner des Kindes und der Jugendlichen diese und nur diese beeinflussen und bewusst gestalten können. Die Spracherwerbsforschung der letzten Jahrzehnte hat dabei nachgewiesen, dass Kindern eine durchgängig aktive Rolle beim Sprachenlernen und beim Lernen generell zukommt; Kinder wollen sich austauschen und wollen zur Sprachgemeinschaft dazugehören. Sprachlernende sind dabei auf authentische Kommunikationssituationen angewiesen, in denen Weltausschnitt und Versprachlichung eng zusammenhängen und einander ergänzen. Nachdem Authentizität und diese Art von situativer Kohärenz über audio-gebundene Medien nur schwer zu vermitteln sind, ist das Erlernen einer fremden Sprache über CDs und Hörspiele nur erschwert möglich. Der Sprachlabor-Unterricht in den Schulen ist zum größten Teil wieder abgeschafft worden. Sprache(n) lernt man am Effektivsten durch echte Kommunikation – nicht durch Imitation vom Tonband, nicht durch passives Erleben am Bildschirm, nicht durch alleiniges Grammatikpauken. In diesem Sinne bieten die Freiburger Forschungsräume ideale Kommunikationsanlässe durch „echtes“ Erleben und fördern durch die soziale Forschergemeinschaft von Kindern/Jugendlichen und Erwachsenen das Teilen des Erlebten und damit das Mitteilen in einer authentischen Situation. Eine bessere Sprachlernsituation gibt es nicht! Sei es im Wald, sei es im Labor, sei es beim Ausprobieren von technischem Gerät in der Schule.

Besondere Herausforderungen beim Erwerb des Deutschen

Der Erwerb einer Sprache vollzieht sich nicht von heute auf morgen, wie wir alle auch aus unserer schulischen Erfahrung in den Fremdsprachen wissen. Für den normalen Erwerbsprozess des Deutschen als Erstsprache benötigt man etwa bis zum **vierten Lebensjahr**, um

mit Anderen, Nicht-Familienangehörigen zunehmend zielsprachlicher über Alltägliches kommunizieren zu können. Dazu gehören die Grundlagen des deutschen Satzbaus, wie sie die Haupt- und Nebensatzstruktur darstellen und ein altersangemessener Wortschatz. Des Weiteren gehören dazu die Kenntnis von sprachgebundenen Sozialhandlungen wie dem Begrüßen und Verabschieden, dem Entschuldigen, dem Bitten etc. Der Spracherwerbsprozess selbst – auch der Erstspracherwerb – dauert dabei ein Leben lang an, da wir ja täglich neue Wörter oder auch neue Verwendungsweisen kennenlernen und uns immer wieder weiterbilden. Dies gilt vor allem für unsere digitalen Welten („chatten“, „simmsen“, „whatsappen“, „liken“ oder auch als „leiken“ mittlerweile geschrieben, „Online Banking“, „updaten“), aber auch für reale Belange der analogen Welt („Grexit“, „Willkommenskultur“). Wir können, vor allem mit Blick auf spätere Lebensphasen, in unserem Sprachlernen auch stagnieren oder auch Sprachfähigkeiten verlieren; Sprache und Sprachvermögen ist in diesem Sinne dynamisch und bildet ein lebendiges System.

Was den Zweitspracherwerb betrifft, hängt die Frage nach „Sprache erworben oder nicht“ natürlich davon ab, unter welchen Umständen die zweite Sprache erworben wird und was wir als Zielzustand anvisieren. Reicht hier ein Sprachstand, wie er beim alltäglichen Einkauf gefordert ist oder zielen wir auf Sprachkenntnisse wie sie bspw. die Abiturprüfung im Fach Deutsch oder sogar ein Universitätsabschluss erfordert? Auch die schon oben angesprochene Frage nach dem Alter des Zweitsprachlernenden spielt hier eine große Rolle, da hiervon abhängt, wie weit sein Erstspracherwerb schon fortgeschritten und stabilisiert ist und auf welcher kognitiv-sozialen Entwicklungsstufe der Lernende steht. Lernen Kita-Kinder eine zweite Sprache, benötigen sie etwa **30-36 Monate intensive Kontaktzeit** mit dem Deutschen, um die Grundlagen des deutschen Satzbaus mit Haupt- und Nebensätzen und das dazugehörige grammatische Formenrepertoire zu „verinnerlichen“.

Bestimmte grammatische Bereiche des Deutschen sind dabei besonders schwer zu erwerben. Dazu gehört die richtige Zuordnung des Genus, also des grammatischen Geschlechts, zu unseren Hauptwörtern: Warum heißt es *die Sonne* und *der Mond*, wenn es im Französischen genau andersherum *le soleil* und *la lune* heißt? Warum haben diese Sprachen überhaupt ein Genussystem? Im Türkischen gibt es bspw. kein grammatisches Genus, weswegen dieses typisch deutsche System für Kinder mit Türkischer Erstsprache sozusagen doppelt schwer zu lernen ist. Es gilt jedoch generell, dass Kinder mit **Deutsch als Zweitsprache (DaZ)** die Zuordnung von richtiger Artikelform und Nomen mehr oder weniger Wort für Wort lernen müssen.

Besonders schwierig und unsystematisch ist auch unser grammatisches Mehrzahlssystem (der Numerus, der zwischen Singular und Plural unterscheidet). Pluralformen bilden auch im Fall des Erstspracherwerbs noch bis zum Alter von 6 Jahren und darüber hinaus eine Schwierigkeit. Dies ist auch nicht verwunderlich, angesichts der Tatsache, dass wir bei der Pluralbildung im Deutschen fünf Flexionstypen unterscheiden und auch noch das vertrackte Umlautproblem den Kindern aufbürden. Hier einige Beispiele dazu: Apfel – **Äpfel**, Birne – **Birnen**, Auto – **Autos**, Saal – **Säle**, Kind – **Kinder**, Reichtum – **Reichtümer**).

Alle Kinder oder eben auch DaZ-Jugendliche müssen diese Formen häufig und wiederholt hören und auch selbst produzieren, damit sich dieses komplexe und irreguläre Formensystem setzen kann. Wenn wir nun noch über die Formenvielfalt von Adjektiven sprechen, die stark, schwach oder gemischt flektiert, also verändert werden und sich dann

auch noch in Genus, Numerus und Kasus dem Nomen anpassen müssen, dann bekommt man eine Ahnung davon, dass unser grammatisches System des Deutschen es den DaZ-Lernenden nicht gerade leicht macht.



Dieser kleine Problemaufriss der obigen Bereiche des Genussystems und der Vielfalt der Pluralformen zeigt zusätzlich auf, dass kognitive Entwicklungsschritte und entsprechende Versprachlichungsformen zwar in der Anlage miteinander verschränkt sind, der Zugriff auf die korrekte grammatische Form aber in Abhängigkeit von der grammatischen Komplexität des betrachteten Bereichs erleichtert oder erschwert wird. Das Deutsche stellt dabei noch nicht den Gipfel der Komplexität dar. Das Pluralsystem des Arabischen ist derart komplex, dass Kinder bis zum 12. Lebensjahr damit noch zu kämpfen haben und aus ihrer Sicht wiederum das System des Deutschen fast einfach erscheint.

Aus dieser kurzen Reise in die Komplexität der deutschen Grammatik und ihres Erwerbs unter DaZ-Bedingungen sind fünf Aspekte für die Forschungsräume von besonderer Bedeutung:

- a) Sprache lernt man in authentischen Kommunikationssituationen – Sprache ist immer auch Handeln
- b) Kommunikation gelingt, wenn sich die Gesprächspartner aufeinander einlassen und gegenseitig Respekt, Freundlichkeit und Interesse am Austausch signalisieren
- c) Eine neue Sprache lernen braucht Zeit – und viele, viele Kontaktsituationen, die zum wechselseitigen, aktiven Zuhören und Sprechen sinnstiftend genutzt werden; gerade Kinder und Jugendliche mit DaZ-Hintergrund leiden häufiger unter zu geringer sprachlicher Anregung, aber auch Kinder und Jugendliche aus deutschsprachigen bildungsfernen Elternhäusern. Die Menge und die Qualität des sprachlichen Inputs sind entscheidend.
- d) Der Input eines Sprachlernenden muss dem Formenreichtum der zu erlernenden Sprache Rechnung tragen. Im Idealfall fokussiert der Input die Zone des nächsten Entwicklungsschritts. Die an den Lernenden gerichtete Sprache soll verständlich sein, aber auch den Lernenden sukzessiv herausfordern.
- e) Einzelwortkenntnis trägt wenig zur Kommunikationsfähigkeit bei; Wörter werden in größeren „Wörterverbänden“ gelernt (fachwissenschaftlich *Chunks* genannt), die den grammatischen Verrechnungsaufwand des Lerners entlasten und die dem Lernenden erlauben, eine ganzheitlich interpretierbare Sprachhandlung auszuführen. Im Beispiel „Da is'n Blatt“ wäre *da is'n + x* ein solcher ganz früh auftretender, kommunikativ nützlicher Sprachschnipsel, der dann sukzessive erweitert werden kann.

Literatur zu diesem Abschnitt:

Behrens, Heike (2011): Erstspracherwerb. In: Hoffmann, Ludger, Kerstin Leimbrink & Uta Quasthoff (Hgg.) Matrix der menschlichen Entwicklung. de Gruyter. 252-273.

Gretsch, Petra & Christoph Mischo (2009): Sprachentwicklung. In: Klaus Fröhlich-Gildhoff, Christoph Mischo & Armin Castello: Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik. Grundlagen der Frühpädagogik Bd. 2. Carl Link Verlag. 129-149.

Klein, Wolfgang (2001): Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In Helbig, Gerhard, Lutz Götze, Gert Henrici & Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), Deutsch als Fremdsprache, 1. Halbband. de Gruyter. 604-616.

Kniffka, Gabriele & Gesa Siebert-Ott (2012³): Deutsch als Zweitsprache. UTB.

Tracy, Rosemarie (2008²): Wie Kinder Sprachen lernen. Francke.

Grundlagen der Dialoggestaltung in den Forschungsräumen



Erst durch Sprache wird Erfahrung zum erinnerbaren Wissen. Sprache kommt dabei eine doppelte Rolle zu: Einerseits wird die Welt erst durch Sprache beschreibbar oder auch erklärbar, wenn wir bspw. die Planetenbewegung auf dem Planetenweg erläutern und damit eine Aussage über die Welt treffen oder mit Kindern dem Phänomen „Wind“ nachgehen; andererseits wird die Welt auch durch Sprache veränderbar, wenn wir bspw. eine Entschuldigung annehmen oder auch an Tauf- oder Hochzeitszeremonien denken. Sprechen ist immer auch handeln. Kommunizieren ist darüber hinaus auch immer verhandeln. Dies gilt ganz praktisch, wenn es bspw. um die in jedem Gespräch implizite Problemstellung geht „Wer darf wann sprechen?“, wie funktioniert also die wechselseitige Übernahme von Gesprächsbeiträgen? Der Verhandlungsaspekt ist natürlich noch greifbarer, wenn es um Deutungshoheiten auf der inhaltlichen Ebene geht.

Wir beginnen mit zwei großen Herausforderungen: Wie kann Dialoggestaltung via Papier „vermittelt“ werden? Hier ist eine Handreichung zugegebenermaßen nicht das optimale Medium, aber es kann Anstöße geben. Als zweite Überlegung ist zu klären, wie Sie aktiv Dialoge steuern können, ohne zum steuernden Element in der Interaktion und damit im Naturerleben zu werden – das Kind bzw. der oder die Jugendliche selbst sollen ja eigenaktiv tätig werden und sich als forschendes Subjekt und nicht als Dialog-Objekt erfahren. Die Informationen und Handlungsmaximen in diesem Unterkapitel knüpfen daher unmittelbar an die Ausführungen des Abschnitts „Der Dialog als Zugang zur Perspektive des Kindes“ im Qualifizierungskonzept der Forschungsräume an (S.10, Stand: Nov. 2014). Während im Qualifizierungskonzept die Inhaltsperspektive und die Ebene der Beziehungsgestaltung im Vordergrund stehen, finden Sie in der vorliegenden Ergänzung eine Konzentration auf die sprachpraktische Seite ausgehend von den Produktions- und Rezeptionsbedingungen von Sprachlernenden.

Herausforderung 1

Wie kann Hilfe zur Dialoggestaltung durch Papierform vermittelt werden?

Für die Gestaltung der Dialoge gilt hier das Gleiche, wie für die Begleitung der Kinder und Jugendlichen in den Forschungsräumen generell: Die Reflexion und ggfs. Änderung der eigenen **Haltung** ermöglicht **Freiraum** für das Kind, Freiraum ermöglicht eigenaktive **Begegnung** mit der Welt, Begegnung ermöglicht intensives **Kennenlernen** und damit **Lernen**, Lernen wird zu **Wissen**.

In dieser Handreichung muss der gemeinsame Weg zur gelingenden Dialoggestaltung rückwärts beschrritten werden: Hier finden Sie zunächst das Wissen, das Sie sich zu eigen machen können, um damit ihr Gesprächsverhalten und eventuell auch das Gesprächsverhalten anderer zu reflektieren. Auch hier geht es wieder um die forschende Haltung, aber diesmal steht die eigene Sprachpraxis im Fokus. Bleiben Sie neugierig, wie Sie mit dem primären Instrument Ihres Berufes umgehen: Der Stimme, dem gesprochenen Wort und seiner Botschaft. Dazu finden Sie hier praxisdienliche Handlungsmaximen für kommunikationsförderliches Verhalten. Diese Maximen sind vor der Grundlage des Handlungsansatzes der Forschungsräume zu verstehen: Nachdem jedes Kind und jede Situation immer wieder

neu und unvergleichlich ist, kann uns letztlich nur eine aufmerksame Haltung durch die Unwägbarkeiten der Kommunikation tragen.

Herausforderung 2

Wie kann eine aktive Dialoggestaltung das Naturerleben unterstützen, ohne gleich steuernd zu wirken und dem Kind seine aktive Rolle zu nehmen?

Das Konzept der Forschungsräume stellt die kindliche Naturerfahrung und das originäre Forschungsinteresse von Kindern und Jugendlichen in den Mittelpunkt. Diese Erfahrung wird zu einer nachhaltigen Erfahrung, wenn sie weiterverarbeitet wird – durch Versprachlichung, durch Erklären, Vergleichen, Zeichnen und Dokumentieren. Die Möglichkeit zum freien, eigenaktiven Erkunden der kleinen und großen Forschungsraum-Eroberer ist hierbei ein Leitprinzip. Dies schließt jedoch behutsam eingebrachte Forschungsfragen und Impulse seitens der pädagogischen Fachkräfte nicht kategorisch aus. Wie können Dialoge folglich gestaltet werden, so dass sie dem Ziel der Forschungsräume dienen?

Dialoggestaltung zwischen Erwachsenen und Kindern/Jugendlichen

Das kindliche Interesse bestimmt den Betrachtungsgegenstand bzw. die zu teilende Erfahrung. Ihre Offenheit und ihre Vorbildfunktion können dabei in verschiedenster Hinsicht auch kommunikativ-sprachlich zum Tragen kommen. Der erste Punkt fasst an dieser Stelle daher den Anspruch an diese Grundhaltung aus der Konzeption der Forschungsräume zusammen:

- (1) Lassen Sie sich von der Naturbegeisterung und der Forschungsneugier von Kindern und Jugendlichen anstecken, machen Sie Ihre eigenen Erfahrungen und seien Sie Teil des Entdeckungsprozesses, in dem Sie sich nicht ausschließlich in der Betreuungsfunktion wahrnehmen. D.h. im Umkehrschluss, dass auch Sie maßvoll eigene Erfahrungen mit dem Kind/den Kindern teilen und kommunizieren dürfen. Allerdings nicht in dozierender, wissensvermittelnder Haltung, sondern als neugieriger Mensch mit natürlichem Mitteilungsbedürfnis. So schmieden Sie eine Gemeinschaft der Naturentdecker und wechseln vom Lehrer-Schüler-Gespräch in einen Modus, der **Kommunikation auf Augenhöhe** und damit Kommunikation von „Welterforscher zu Welterforscher“ ermöglicht. Ohne die Verinnerlichung dieser Grundhaltung kann die Umsetzung der nachfolgenden sprachpraktischen Dialogmaximen nicht gelingen. Mit dem Stichwort „Welt“ können Sie biologische wie physikalische / chemische Bereiche verbinden, gleiches gilt aber natürlich auch für technische Forschungsgegenstände und mehr.
- (2) **Verlangsamen Sie den Kommunikationsprozess** – vor allem in Situationen mit DaZ-Kindern am Anfang ihres Deutschlernens. Lehrpersonen warten im Unterricht ca. 2-3 Sekunden, bis sie eine Frage erwarten, also einen Schüler / eine Schülerin aufrufen (s.d. DESI-Studie 2006). Dieser Antwortdruck überfordert langsamere Kinder und vor allem DaZ-Kinder und -Jugendliche. Gerade die außerschulische Situation bzw. der entschleunigende Erlebensraum „Wald“ oder Ökostation. begünstigt diese Verlangsamung; andere Unterrichtssituationen außerhalb des Klassenzimmers können diese bewusste Entschleunigung ebenfalls unterstützen. D.h. nicht, dass Sie Vokale dehnen oder in Zeitlupe sprechen sollen, sondern dass Sie sich selbst die Zeit geben, etwas langsamer als „normal“ zu sprechen und dies möglichst in Standard-

sprache. Der noch wichtigere Aspekt ist jedoch, dem kindlichen Gesprächspartner die Zeit zu geben, die er oder sie braucht, um eine Antwort formulieren zu können. Bleiben Sie aufmerksam, schauen Sie das Kind freundlich an und warten Sie geduldig auf die Verbalisierung des Kindes/Jugendlichen. Übergeben Sie bewusst das Rederecht und zeigen Sie auch durch körperliche Zugewandtheit, dass Sie neugierig sind auf den Anderen. Vielleicht gelingt es Ihnen ja sogar, die Situation bewusst zu genießen, die Zieldominanz, den schulbedingten Zeitdruck hier abzulegen und sich somit auf den Anderen und seine Sicht auf die Welt einzulassen. Dann würde sich diese dialogische Verlangsamung von alleine ergeben können.

- (3) **Stellen Sie behutsam offene Fragen**, wenn die Situation dieses als angemessen anzeigt, um Ihr Gegenüber zum Versprachlichen anzuregen. Als offene Fragen werden Fragen mit einem W-Wort wie *was, wer, wie, wo* etc. bezeichnet. Weniger geeignet sind geschlossene Fragen, das sind Ja/Nein-Fragen, die seltener eine weiterführende Kommunikation begünstigen und bei denen eine einfache Gestik oder Mimik schon eine angemessene Antwort darstellen kann. Zeigen Sie mit Ihren Fragen also ein echtes Interesse an einem Austausch. Je fortgeschrittener der Sprachlernende, desto eher können Sie ihn oder sie auch mit sehr offen gehaltenen Fragen anregen, einen Sachverhalt näher zu beschreiben oder zu erklären.
- (4) Gehen Sie in Ihren Repliken auf die Kinderäußerung authentisch ein. Es gibt in der Konzeption der Forschungsräume keine „falschen“ Denkweisen über die Welt – es gibt erwachsenenkompatible und weniger kompatible. Aber es liegt zunächst an uns Erwachsenen, die Brücke des Verständnisses zu entwickeln. Auch die Weltsicht des Kindes und des Jugendlichen hat ihre Berechtigung und stellt einen notwendigen Entwicklungsschritt für weitere Entwicklungen dar. In diesem Sinne ist jede an Sie gerichtete Äußerung auch für Sie relevant. Greifen Sie die Kinderäußerung auf und korrigieren Sie grammatikalisch falsche Strukturen bzw. ergänzen Sie fehlende Elemente vermittelt des **impliziten korrektiven Feedbacks** (mehr dazu s.u.).
- (5) Reformulieren Sie die Äußerungen von Kindern und Jugendlichen zu einer korrekten Struktur mit **angemessenem Fachwortschatz**. Ein „Glas“ eines DaZ-Sprechers kann eine Brille, eine Lupe, ein Lupenbecher, ein Mikroskop, ein Teleskop etc. sein („*des is so'n Ding, so'n Glas des macht es größer*“). In diesem Zusammenhang ist es nützlich, Ihr Gegenüber um eine genauere Beschreibung zu bitten, gerade wenn Sie sich nicht sicher sind, was er meint bzw. von was er erzählt. Umgekehrt gilt für die Interaktion mit Sprachlernenden auch, dass Sie bisweilen vorsichtig nachfragen, ob ein Begriff bzw. die Bezeichnung für einen präsenten Gegenstand bekannt ist („*Kennst Du den Begriff / das Wort für dieses hier?*“). Diese Begriffe können dann im weiteren Verlauf aufgegriffen und entsprechend gefestigt werden.
- (6) Stellen Sie einzelne Äußerungen und Gedankenausschnitte von Kindern und Jugendlichen umsichtig in einen **größeren Gesamtzusammenhang**. Loten Sie mit Ihrem Gesprächspartner aus, wie weit seine Überlegung trägt, ob man Dieses auch auf Jenes anwenden kann. Testen Sie gemeinsam die Reichweite des Gesagten aus, in dem Sie hierbei den kindlich-alternativen Schlüssen nachgehen. Befördern Sie dazu die Bildung von Hypothesen und ihre Versprachlichung, fragen Sie nach Voraussagen dazu, formulieren Sie mit dem Dialogpartner Rückschlüsse über das

bisher Gesagte. All dieses hilft Kindern und Jugendlichen, zunehmend komplexere Denkweisen zu entwickeln und parallel zu versprachlichen.

In der Gesamtbetrachtung der Unterpunkte (1) bis (6) wird Ihnen aufgefallen sein, dass obige Dialogmaximen auf einen gemeinsamen Schnittpunkt zulaufen: **Das Kind/den Jugendlichen zum Sprechen ermutigen, sein Sprechen ernst nehmen und seine Relevanz zu spiegeln.** Sprache lernt man durch Sprechen. Nehmen Sie sich die Zeit und geben Sie dem Anderen die Zeit, um zwanglos und ohne vordefiniertes „Unterrichtsziel“ miteinander ins Gespräch zu kommen. Freuen Sie sich über Situationen, in denen schüchterne und sprachlich gehemmte Kinder „auftauen“ und sich Ihnen gegenüber mit ihrer Gedankenwelt öffnen – bessere Sprachbildungsgelegenheiten gibt es nicht! Die Forschungsräume bieten aus dieser Sicht lauter Idealsituationen, da sie zum einen keinen unmittelbaren erfolgsorientierten oder zeitlichen Druck ausüben und da sie zum anderen Erlebensräume für alle Sinne bieten. Beide Faktoren sind für das Sprachlernen unabdingbar. Die oben genannten Punkte fokussieren dabei die Ur-Dialogsituation der **Dyade**: zwei Personen, die miteinander kommunizieren. Grundsätzlich gelten jedoch die gleichen Dialogmaximen auch für die Kommunikation von Ihnen und einer Gruppe von Kindern/Jugendlichen. Je kleiner die Gruppe dabei ist, desto eher kommt jedes Kind zum Sprechen und desto einfacher ist es, einen Moment zu schaffen, in dem man sich exklusiv dem Sprechen dieses einen Kindes oder Jugendlichen widmen kann, ohne weitere pädagogische Parallelhandlung.

Dazu noch eine Bemerkung zum Umgang mit heterogenen Herangehens- und Betrachtungsweisen: Im Umgang mit anderen Menschen und zumal mit „Fremden“ können wir nur schwerlich wirklich vorurteilsfrei aufeinander zu gehen. Die Hirnforschung zeigt dabei, dass ohne jegliche Vorkategorisierung die Gesamtheit der Sinneseindrücke, die zu jedem Zeitpunkt auf uns einprasselt, gar nicht zu verarbeiten wäre. Wir begegnen Menschen auf der Basis unseres kulturellen und erfahrungsbasierten Vorwissens. Was alle pädagogischen Professionen jedoch auszeichnet, ist, dass eine **vorurteilsbewusste Haltung** eingenommen werden kann, die das eigene Handeln stetig reflektiert und einem übergeordneten Ziel anpasst. Diese Reflexionsfähigkeit erfordert, dass das oben angesprochene implizite Vorwissen bewusst gemacht und versprachlicht wird, um anschließend einer Prüfung unterzogen zu werden. Diese Prüfung untersucht, welche Vorkategorisierungen letztlich Vorverurteilungen darstellen und als solche in einem weiteren Prozess abgebaut werden können. Es geht folglich um eine angemessene, professionalisierte pädagogische Handlungsfähigkeit und Haltungsanpassung, die bspw. den Aspekt einschließt, Offenheit und Dialogbereitschaft bewusst signalisieren zu können.

An dieser Stelle sei auch auf die Problematik der Ich-Botschaften hingewiesen, auf die im Qualifizierungskonzept der Forschungsräume eingegangen wird. Die aus der Mediationsforschung erwachsene Empfehlung, Ich-Botschaften zu kommunizieren, soll den Sprecher davor schützen, vorschnell dem „Du“ etwas zu unterstellen bzw. von diesem etwas zu fordern. Angesichts der unter (1) vorgestellten Dialogmaxime dürfen und sollen Sie selbstverständlich aus ihrer eigenen Perspektive und über sich sprechen, also Ich-Botschaften senden. Diese sind per se sprachförderlich für den Sprachlernenden im Sinne guten Inputs, sie beinhalten jedoch auch die Gefahr, dass das Denken und Fühlen des Erwachsenen „Gesprächsgegenstand“ ist und der Zuhörer zum reinen Botschafts-Empfänger degradiert wird.

Erzählen Sie daher in der Situation der Forschungsräume eher zurückhaltend vom „Ich“ und interessieren Sie sich verstärkt für die Gedankenwelt des Gegenübers.

Die Ausrichtung der Forschungsräume und die Vielzahl sowie Heterogenität der Gesprächspartner entbinden Sie als Forschungsbegleiter von der Aufgabe, sich vorab über den Sprachstand des Kindes zu informieren und im individuell-spezifischen Sinne Sprachförderung vorzunehmen. Daher zielen die obigen Dialogmaximen nur auf die Dialoggestaltung und nicht auf Instruktionen zur Sprachförderung im engeren Sinne (dazu etwas mehr im nachfolgenden Kapitel). Weitere sprachförderliche Elemente wie Sprachspiele bis hin zu Techniken des Scaffolding – einer Unterrichtskonzeption, die Fachsprache und bildungssprachliche Strukturen vorplant, gezielt in den Unterricht einbindet und nachbereitet – sind hier ausgeblendet, da die Forschungsräume sich bewusst als Gegenpol zu einer verschulerten Veranstaltung begreifen bzw. Alternativen zur traditionellen „Vermittlung von Unterrichtsgegenständen“ aufzeigen möchte. In einem separaten Modulbaustein können Sie sich gezielt für Unterrichtszwecke bzw. für die Nachbereitung der Forschungsräume innerhalb der Bildungsinstitutionen mit der Hinführung zur Bildungssprache und mit Scaffolding-Techniken vertraut machen. Als empathiefähige/r Pädagoge/in können Sie sich unabhängig von Techniken jedoch auch auf ihre Intuition verlassen: Im Gespräch passen wir uns unbewusst an die Fähigkeiten des Gegenübers an und verändern unsere Sprache entsprechend, wenn wir uns auf das Gegenüber einlassen. Besonders hervorstechend ist dies in der sprachlichen Interaktion mit Säuglingen oder Kleinkindern: Denken Sie an die stimmlichen Veränderungen und den vereinfachten Satzbau, den wir unwillkürlich verwenden. Sicherheitshalber sei hier hinzugefügt, dass wir mit DaZ-Kindern nicht wie mit Kleinkindern sprechen sollten – es sei denn sie gehören in diese Alterskategorie!

Dialogermöglichung durch gezielte sprachförderliche Gruppenzusammenstellung

Als Sprachvorbild taugen selbstverständlich nicht nur Erwachsene, sondern auch andere Kinder. Je älter die Kinder werden, desto stärker wird ohnehin ihre sprachliche Orientierung an der sog. peer-group bis hin zur Ausbildung von gruppenspezifischen Soziolekten und Jugendsprachen. Sollen Kinder und Jugendliche für ihre Forschungserfahrung in Gruppen eingeteilt werden, kann daher auch die Sprachkompetenz ein interessanter Faktor sein, wenn es um die Zusammenstellung der Gruppen geht. Sprachbegünstigend sind in diesem Zusammenhang **Kleingruppensituationen mit Alters- und Erstsprachmischung**, die bis zu fünf Kinder umfassen. Idealerweise werden somit sprachstarke und sprachschwächere bzw. zurückhaltende Kinder und Jugendliche zu einer Forschergemeinschaft, die neben dem betrachteten Weltausschnitt auch sich als Gruppe entdeckt und ein soziales Netz bildet.

An dieser Stelle ist zu fragen, ob sich der sprachliche Austausch nicht durch entsprechende Aufgabenstellungen befördern lässt. Dies spricht das unter *Herausforderung 2* schon benannte Dilemma an, wieviel **Vorstrukturierung und pädagogische Impulssetzung** das Konzept der Forschungsräume verträgt. Eine Lösung wird in der behutsamen Dosierung von konkreten Aufgaben und Projekten zu sehen sein, die auf freiwilliger Basis gerade auch denjenigen Welterforschern einen strukturierenden „Handlauf“ bieten können, die wenig Vorerfahrung und positives Forschungserleben mitbringen. Auf der anderen Seite werden bspw. in der Waldsituation kreischendes Herumtoben, lustvolles Matschen, stilles Blätterrieseln u.ä. für Kinder ebenfalls wichtige Betätigungsfelder darstellen, gerade wenn sie eben sonst dazu nur wenige Möglichkeiten haben und hier ein echtes Defizit für Kinder in

unserer Gesellschaft zu konstatieren ist. Als Forschungsbegleiter/in können Sie sich folglich entlasten: Nicht jede Situation muss zwingend zu einer sprachförderlichen aus- oder umgebaut werden, Sprache sollte dort bewusst eingesetzt werden, wo es sich anbietet. Darüber hinaus gilt: Stille, Lauschen, Vögelzwitschern, Schritte auf Kies – auch das ist wichtiger Input für Kinder wie für Erwachsene.

Eine besonders dialogförderliche Situation lässt sich über die **Tandem-Situation DaM-DaZ** schaffen, in der ein sprachstarkes Kind/Jugendlicher mit deutscher Erstsprache und ein DaZ-Kind/Jugendlicher zu zweit einen Weltausschnitt erforschen und erobern. Hier fällt es den DaZ-Lernenden – entsprechende Sympathie für das Gegenüber vorausgesetzt – am einfachsten, ins Sprechen zu kommen. Naturgemäß liegt hier die Hemmschwelle niedriger als in der Kommunikation zwischen Pädagoge und Kind. Im Fremdsprachenbereich hat sich das Lernen in Sprachtandems altersunabhängig inzwischen fest etabliert.

Literatur zu diesem Abschnitt:

Gibbons, Pauline (2002). Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Portsmouth, NH, Heinemann.

Kiziak, Tanja, Vera Kreuter und Reiner Klingholz (2012): Dem Nachwuchs eine Sprache geben. Was frühkindliche Sprachförderung leisten kann. Discussion Papier Nr.6. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.

Kucharz, Diemut, Katja Mackowiak & Christine Beckerle (2015). Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule. Beltz.

Grundlagen der sprachlichen Gestaltung von Bildungssituationen: alltagsintegrierte Sprachförderung



Manche Kinder lesen schon in der Kita, fühlen sich in der Grundschule nicht sonderlich gefordert und landen automatisch auf dem Gymnasium. Nicht nur in Freiburg trifft diese Beschreibung rein statistisch gesehen vor allem auf Mädchen zu, die aus deutschsprachigen, sozial und finanziell abgesicherten Elternhäusern stammen, in denen mindestens ein Elternteil, wenn nicht sogar beide studiert haben oder einen vergleichbaren hohen Berufsabschluss erreicht haben. Im Umkehrschluss lassen sich aus den Statistiken bestimmte Personengruppen herauslesen, die einen steinigere Weg zur Bildung vor sich haben. Die folgenden Abschnitte tragen Informationen zu den bekannten **Risikogruppen im Bereich Sprache und schulische Leistung** zusammen, um das Augenmerk auf die wirklich förderbedürftigen Individuen zu lenken, die Sie in Ihrem Forscherkreis vorfinden.

Im zweiten Abschnitt geht es um die **Gestaltung von Bildungssituationen** selbst; dies mit dem Ziel, fachbezogenes Lernen zu unterstützen. Beim fachbezogenen Lernen steht ein gemeinsamer Lerngegenstand oder Sachverhalt im Zentrum, der den sprachlichen (und schriftsprachlichen) Austausch dominiert. Somit sind wir bei der kommunikativen Triade `Kind – Erwachsener – Betrachtungsgegenstand´ angelangt wie oben visualisiert. Die Art des Betrachtungsgegenstandes kann im Zusammenhang der Forschungsräume sehr breit gestreut sein und biologische, physikalische, chemische wie technische Dinge umfassen. Erforscht werden kann prinzipiell jeder Weltausschnitt, so er für den Lernenden erfassbar und wahrnehmbar ist. Neben der fachlichen Fokussierung werden wir die Frage behandeln, wie pädagogische Fachkräfte sprachbildnerisch tätig werden können in ihren Alltagsroutinen in Kita und Schule, um das Schlagwort der **alltagsintegrierten Sprachförderung** zumindest ansatzweise mit Leben zu füllen und auf die Forschungsräume zu adaptieren.

Risikogruppe 1: Kinder aus Elternhäusern mit nicht-deutscher Familiensprache

Sprachprobleme führen direkt zu weiteren Problemen. Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund haben statistisch gesehen zunächst nur Versprachlichungsprobleme, die sich in der Schule aber schnell zu klassischen Schulschwierigkeiten auswachsen. Diese Gruppe von Kindern und Jugendlichen schneiden in den Schulleistungsstudien wie Pisa oder auch Iglu deutlich schlechter ab und werden vom Zugang zu höherer Bildung häufiger ausgeschlossen. Sprachprobleme werden bei den meisten Kindern erstmalig bei der Einschulungsuntersuchung (ESU) entdeckt; deren statistische Zahlen weisen wachsende Zahlen im Bereich Kinder mit Sprachförderbedarf aus. Für die Stadt Freiburg und den Landkreis Breisgau-Hochschwarzwald wurden bei 23% der Kinder ein intensiver Sprachförderbedarf diagnostiziert (Bildungsbericht Stadt Freiburg 2013, ESU Daten von 2011-2013). Kinder aus Elternhäusern, in denen Türkisch die Familiensprache darstellt, sind mit 83,3% betroffen und bedürfen einer intensiven Sprachförderung. Diese Kinder haben kein Problem mit dem Spracherwerb – sie sprechen ja Türkisch und dies meist zumindest auf umgangssprachlichem Niveau sehr gut. Diese Kinder haben „nur“ ein Problem mit ihrer Zweitsprache Deutsch und häufig auch ein Problem mit dem Hineinwachsen in die Bildungssprache. Das statistische Bundesamt weist deutschlandweit aus, dass im Jahr 2013 nur

16,2% ausländische Jugendliche das Abitur bestanden haben, bezogen auf die Menge aller Schüler an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Der Anteil der deutschen Jugendlichen beträgt hingegen 37,6% bezogen auf die gleiche Gesamtheit.

Risikogruppe 2: Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern sowie soziale und finanzielle Risikolagen

Die DaZ-Problematik darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass bildungsferne deutschsprachige sowie Familien mit sozialen oder finanziellen Herausforderungen einen vergleichbar hohen Anteil an benötigter Sprachförderung haben. Bildungsferne wird dabei über die Ausbildung/Abschlüsse der Eltern ermittelt: Wenn beide Eltern weder eine abgeschlossene Berufsausbildung noch eine Hochschulzugangsberechtigung aufweisen, kann sich dies als Risikolage für das Kind auswirken. Dies gilt umso mehr, als mit Bildungsferne häufig auch soziale (Arbeitslosigkeit) und finanzielle Problemlagen einhergehen. In der Schnittmenge mit dem Migrationsproblem liegen hier vor allem Familien mit türkischer Herkunft. In diesen Familien liegt zu 68,2% mindestens eine zusätzliche der o.g. Risikolage vor (Statistisches Bundesamt, Bildung in Deutschland 2014). Mit Blick auf die ersten beiden Risikogruppen zeigt sich, dass es genau die Kinder aus diesen beiden Risikogruppen sind, die weniger Zeit in einer Kita verbringen und die seltener in sprachlich gut-durchmischte Kitas bzw. Kitagruppen kommen; Kinder mit Migrationshintergrund werden seltener außerhalb der Familie professionell betreut (Stat. Bundesamt, Kinder- und Jugendhilfestatistik, 2010). Dieser anhaltenden Segregationsprozesse möchte die vorliegende Handreichung etwas Konstruktives entgegensetzen, indem wir über Sprache und bewusstes sprachliches Handeln dieser Diskriminierungsform entgentreten.

Risikogruppe 3: Jungen und junge Männer

Die Freiburger Statistik zeigt darüber hinaus den in Teilen von Europa zu konstatierenden Trend, dass Jungen etwas häufiger Sprachförderbedarf aufweisen als Mädchen. Das Geschlechterverhältnis mit Blick auf Bildungsabschlüsse zeigt eine zunehmende Tendenz, dass Mädchen und junge Frauen besser abschneiden als Jungen und junge Männer. Auch wenn sich hier zunächst nur eine Korrelation und keine unmittelbare Kausalität nachweisen lässt, ist es doch auffällig, dass immer mehr Frauen in Deutschland Abitur machen, wohingegen der Anteil der Männer abnimmt: deutschlandweit haben im Abitursjahrgang 2013 41,4% deutsche Frauen und 18,8% Ausländerinnen ihr Abitur gemacht; bei den Männern sah das Bild düsterer aus mit 33,8% deutschen Männern und mageren 13,7% Ausländern.¹ Diese besorgniserregende, stetig wachsende Geschlechterschere ist auch in anderen europ. Ländern zu beobachten (u.a. Schweiz, Frankreich). Das Faktorengeflecht, was zu dieser ungünstigen Entwicklung beiträgt, ist vielfältig. Es ist jedoch naheliegend, dass auch der Faktor Sprache/Versprachlichungsfähigkeiten hierbei eine Rolle spielt.

¹ Vergleichbar ist die Maturitätsquote (Matura = schweizerisches Abitur) im Nachbarland Schweiz: Vergleichen mit dem Anteil der Gesamtbevölkerung im typischen Abitursalter schließen in der Schweiz 2014 42,0% der Frauen die Schule mit der Matura ab, aber nur 33,3% der Männer. Während in den Jahren 2001/2002 Geschlechterparität herrschte, hat sich die Aufholjagd des weiblichen Geschlechts in puncto Bildung mittlerweile in eine Benachteiligung des männlichen Geschlechts verkehrt. In Frankreich sah 2014 das Verhältnis der Baccalaureat-Abschlüsse ebenfalls deutlich günstiger für das weibliche Geschlecht aus: 56,4% Frauen beim Bac. Général und 52,5% Frauen beim Bac. Technologique. Nur beim professionsgebundenen Bac. sind die Männer mit 60% in der Überzahl.

Für die Freiburger Forschungsräume ergibt sich aus diesem Abriss bildungsrelevanter Verwerfungen ein klarer Auftrag, diese drei Risikogruppen in besonderem Maße wahrzunehmen und diesen sprachförderlich zu begegnen. Der Dreiklang `Sprachvermögen in der Zielsprache – Bildungsaffinität – Schulleistungen´ ist bei jedem Lernenden zum Positiven veränderbar. Gerade bei der Gruppenzusammensetzung kann Segregationsbewegungen entgegengetreten werden. Der institutionenübergreifende Ansatz der Forschungsräume begünstigt ja sprach- und altersheterogene Gruppen, die sich überdies auch leichter geschlechterheterogen aufstellen lassen. Kommunizieren Sie verstärkt also mit denen, die es nötig haben und die nicht in unser institutionell geprägtes Bildungsraaster passen.

Einen möglichen Knackpunkt kann in diesem Zusammenhang die Gestaltung der Gesprächskreise darstellen, die für Sprachgewandte ein schöne Gelegenheit zum Austausch bieten, sei es bei der morgendlichen Begrüßung zur groben Planung oder bei der Reflexion am Nachmittag (s.d. S. 8 Freiburger Forschungsräume, Praxis Waldhauswochen, Stand: Nov 2014). Es wäre zu prüfen, ob hier – wie erhofft – „jedem Kind ermöglicht [wird], seine Eindrücke zu schildern und seine Wünsche zu formulieren“. Eine Möglichkeit zu bieten beinhaltet nicht unbedingt, dass Sprachlernende diese Möglichkeit auch für sich erkennen und entsprechend wahrnehmen. Nach dem oben Gesagten ist zu befürchten, dass die typische Dynamik dieser Gesprächskreise die ohnehin sprachgewandten Kinder fördert und unsere Risikokinder und -jugendlichen in die Rolle des passiven Zuhörers drängt. Auf der anderen Seite möchte nicht jede/r auch gleich vor dem Plenum sprechen – aber gerade auf diese Situation müssen alle Kinder vorbereitet und sprachlich hingeführt werden. Es gibt zu dieser Problemstellung verschiedene methodische Lösungen, die man ausprobieren kann. Eine einfache Variante wäre, dass die Kinder und Jugendlichen sich erst untereinander begrüßen und gegenseitig nach ihren Wünschen für die Forscherzeit befragen, dann diese Wünsche in kleineren Gruppen sammeln, um sie anschließend ins Plenum weiterzugeben. Parallel dazu ließe sich auch gelegentlich eine Abschlussbesprechung aufbauen, die bspw. vorgibt, dass Tandemgruppen die Erfahrung jeweils aus der anderen Perspektive berichten: Marco berichtet von Xenias wichtigster Erfahrung und Xenia von Marcos.

Alltagsintegrierte Sprachförderung

Die alltagsintegrierte Sprachförderung verknüpft bewusste Sprachförderhandlungen mit den Alltagsroutinen in Kitas und Schule. Während die obigen Dialogmaximen erläutern, wie man professionalisiert Sprachlernenden die Möglichkeit zum Kommunizieren gibt und entsprechende stimulierende Impulse einstreut, zielen die nachfolgend präsentierten Informationen und Techniken darauf ab, den Input für den Sprachlernenden so zu strukturieren, dass er in besonderer Weise sprachförderlich wirken kann. Wir beschränken uns hier auf zwei „allgemeingültige“ Techniken, die Sie auch ohne Vorkenntnisse über den Sprachstand des Lernenden anwenden können. Diese Techniken führen zu einem korrekten Sprachgebrauch und machen den Sprachlernenden zunehmend mit der Bildungssprache vertraut. Die beiden Techniken werden mit den Begriffen **Korrektives Feedback** und **Modellierung** umschrieben.

Korrektives Feedback

Niemand wird gerne darauf hingewiesen, dass er Fehler macht. Das Schöne beim korrektiven Feedback ist, dass das auch nicht nötig ist. Es ist auch möglich, eine Lerneräußerung beiläufig aufzugreifen und die Fehler **implizit** zu verbessern. Ohne die Präsentation der korrekten Wortformen und Satzstrukturen hat ein Sprachlernender keine Chance auf sprachliche Weiterentwicklung.

Ein Beispiel aus Kucharz et al. (S.102) zeigt, wie das geschehen kann, ohne das Gegenüber bloßzustellen:

Kind: „Gestern bin in Zoo gegeht.“

Erwachsene: „Ach wirklich, du bist gestern in den Zoo gegangen?“

Das Kind hört die korrekte Form *gegangen*, wird also an diesem Punkt verbessert, der Gesprächsfluss wird dabei aber in keiner Weise gestört. Das Kind kann aus dem Gesprächsbeitrag des Erwachsenen entnehmen, dass es gehört und verstanden wurde, dass sein Beitrag relevant war und dass es durch die Frageform ermutigt ist, das Gespräch fortzusetzen und, so es möchte, das Erlebnis Zoo-Besuch weiter auszuführen. In diesem Sinne werden Fehler indirekt korrigiert und der daraus resultierende Äußerungsbeitrag des Erwachsenen für das Gespräch authentisch produktiv gemacht. Der Ermutigungsaspekt steht prominent an erster Stelle.

Dieses korrektive Feedback kann sich auf alle Fehlerarten beziehen: (i) auf Fehler auf der **lautlichen Ebene**, wenn etwas falsch ausgesprochen wird oder eben „komisch klingt“; (ii) auf Fehler auf der **grammatischen Ebene**, wenn die Wortform, also die Endung, nicht korrekt ist oder der Satz falsch zusammengebaut wurde; und (iii) auf Fehler auf der **semantischen Ebene**, wenn ein Wort nicht passt, weil es eine andere Bedeutung hat und man das korrekte Wort einfüttert.

Modellierung

Diese zweite Technik schließt sich insofern an die Technik des korrektiven Feedbacks an, als auch sie die kindliche Äußerung wiederaufnimmt, diese dann aber weiter ausbaut und in eine bildungssprachlich angemessene Form überführt. Die „Korrektur“ findet hier also nicht auf der rein sprachlichen Ebene statt, sondern auf der Ebene der Angemessenheit für Bildungszusammenhänge. Entsprechend werden umgangssprachliche Wendungen in hochsprachliche überführt, gelegentlich ein Aktivsatz in eine Passivstruktur gewendet oder auch Fachwortschatz eingeführt. Auch dies passiert ohne Unterbrechung des Gesprächsflusses oder eine Einbuße an Authentizität. Hier an einem Beispiel nach Kucharz et al. (S.105f.) zur Modellierung zusammengestellt:

Situation: Im Unterrichtsgespräch wird besprochen, wie ein Mähdrescher funktioniert.
Kind: „Ich hab' das auch schon mal beobachtet, und da kommt so dieses... so irgendwie... hm... viereckiges Stroh ...“

Erwachsene Modellierung 1: „Aus dem Mähdrescher kommen Strohballe heraus.“

Erwachsene Modellierung 2: „Du hast beobachtet, wie hinten aus dem Mähdrescher Strohballe herauskommen.“

Erwachsene Modellierung 3: „Du meinst, dass im Mähdrescher das Stroh zu Ballen gepresst wird?“

Auch in diesen Beispielen zeigt sich, dass der Redebeitrag sich zwanglos in eine Kommunikation einfügt, ohne an Authentizität zu verlieren. Die Erweiterungen von Modellierung 1 bis 3 demonstrieren dabei eine wachsende Komplexität sprachlicher Anforderungen für den Zuhörer. Vom einfachen Satz in 1, über eine komplexe Struktur mit Haupt- und Nebensatz in 2, zu einer komplexen Struktur mit Passivverwendung *wird gepresst* in 3.

Diese Techniken sind von der Idee her sehr einfach. Ihre Umsetzung setzt jedoch voraus, dass sie der pädagogischen Fachkraft gewissermaßen in Fleisch und Blut übergehen, so dass authentisch UND sprachförderlich gesprochen wird. Der natürliche Dialog ist das Ziel – die Techniken und Hilfsmittel ermöglichen es, dass der Sprachlernende notwendigen Input in ausreichender Menge erhalten kann. Diese unmerkliche und selbstverständliche Verzahnung von eigenem, inhaltsbezogenem Sprechen in einer reflektierten sprachförderlichen Form gelingt nur durch Übung.

Zum Schluss wird hier zusammengestellt, was ein Sprecher alles leisten muss, wenn er bspw. von seiner Walderfahrung in der Schlussrunde berichtet oder die Funktionsweise eines Mähdreschers in der Schule erläutern soll. Die schiere Vielfalt der Anforderungen und der daraus erwachsenden Versprachlichungsprobleme soll hier in Ihr Bewusstsein gerückt werden. Vielleicht erinnern Sie sich in einer bestimmten Kommunikationssituation daran und können die Versprachlichungsversuche von Kindern und Jugendlichen neu einschätzen und sich damit auch aus einer möglichen Defizitorientierung lösen:

- Weltwissen und eigene Vorerfahrung
(Erlaubt, dass das Erlebte an vorhandene Kategorien angeknüpft werden kann.)
- Benennungswissen
(Wie nennt man das bzw. wie kann ich es umschreiben, wenn ich den Fachbegriff nicht kenne?)
- Sprachliches Musterwissen
(Beinhaltet die Ebenen der phonologischen, morphologischen, grammatischen, semantischen und pragmatischen Formen und Abläufe.)
- Textsortenspezifisches Musterwissen
(Was gehört zu einem Bericht / was gehört zu einer Erläuterung? Was darf ich beim Gegenüber voraussetzen, was muss ich versprachlichen? Welcher Schritt folgt auf was?)
- Interaktionales Wissen
(Wie signalisiere ich bspw. meinem Gesprächspartner, dass ich gerade eine Sprechpause mache, um Weiterdenken zu können, damit aber nicht das Rederecht übergeben möchte, sondern dieses noch behalten möchte?)
- Präsentationswissen
(Wie trage ich vor einer Gruppe meine Ergebnisse strukturiert vor? Wie kann ich u.U. etwas visualisieren? Die monologische Situationsstruktur erfordert, dass das Kind/der Jugendliche alle sprachlichen Leistungen zunächst im Alleingang zu erbringen hat.)
- Angeführt sei hier der Vollständigkeit halber noch das Dokumentationswissen
(Wie kann ich zeichenbasiert oder später zielsprachlich schriftbasiert festhalten, was ich gefunden habe? Wie kann ich einzelne Elemente dokumentieren und ihren Zusammenhang fixieren?)

Wertschätzung der Sprachenvielfalt und sprachliche Bildung könnte eventuell auch so verstanden werden, dass die pädagogischen Fachkraft sich ebenfalls auf den Weg macht und eine fremde Sprache in kleinen Ausschnitten lernt. Schenken Sie sich gegenseitig neue Begriffe und Sprachschnipsel, bleiben Sie neugierig, auch auf der sprachlichen Ebene: Wie heißt das auf Türkisch / Russisch...

Literatur zu diesem Abschnitt:

Goßmann, Martina (2013). Sprachförderung PLUS. Förderbausteine für den Soforteinsatz im Sachunterricht. Klett.

Kucharz, Diemut, Katja Mackowiak & Christine Beckerle (2015). Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule. Beltz.

Riebling, Linda (2013). Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität (= Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 20). Waxmann.

Ruberg, Tobias & Monika Rothweiler (2012). Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa. Stuttgart: Kohlhammer.