



LEITFADEN ZUR SPRACHLICHEN BILDUNG UND FÖRDERUNG

AM ÜBERGANG VON ELEMENTAREN
BILDUNGSEINRICHTUNGEN IN DIE VOLKSSCHULE

Erstfassung Mai 2014

Projektleitung:

Mag.^a Gabriele Bäck

Projektmitarbeit:

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Barbara Rössl-Krötzl, Martina Pfohl, Mag.^a Maria Pepelnik, Mag.^a Barbara Paninger

Endredaktion: Mag.^a Gabriele Bäck, Mag.^a Michaela Hajszan, MMag.^a Birgit Hartel

Überarbeitete Fassung September 2016

Mag.^a Gabriele Bäck, Mag.^a Michaela Hajszan, Klara Landrichinger BA, Mag.^a Martina Stoll

Überarbeitete Fassung Juli 2021

Mag.^a Gabriele Bäck, Mag.^a Dr.ⁱⁿ Barbara Rössl-Krötzl, Mitarbeiter/innen des Österreichischen Integrationsfonds und des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung



INHALTSVERZEICHNIS

Präambel	5
1. Anschlussfähigkeit der Curricula von elementaren Bildungseinrichtungen und Volksschule	6
1.1 Übereinstimmung von Prinzipien bzw. Grundsätzen in den Curricula	8
1.2 Sprache im Kontext der jeweiligen Institution	9
2. Transition elementare Bildungseinrichtung – Volksschule	12
2.1 Wissenschaftliche Grundlagen	13
2.2 Förderliche Bedingungen	14
2.3 Transitionskompetenzen am Übergang von einer elementaren Bildungseinrichtung in die Volksschule	16
3. Erstsprach(en)erwerb	18
3.1 Wissenschaftliche Grundlagen	19
3.2 Förderliche Bedingungen für den Erstsprach(en)erwerb	24
3.3 Sprachkompetenzen in der Erstsprache am Übergang von einer elementaren Bildungseinrichtung in die Volksschule	26
4. Zweitsprach(en)erwerb im Kindesalter	32
4.1 Wissenschaftliche Grundlagen	33
4.1.1 Charakteristika von Lernersprachen	34
4.1.2 Rolle der Erstsprache(n) im Zweitspracherwerb	36
4.2 Bedingungen für den Zweitsprach(en)erwerb	38
4.3 Sprachkompetenzen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache am Übergang von einer elementaren Bildungseinrichtung in die Volksschule	39
4.3.1 Sprachkompetenzen bei mehrsprachigen Kindern	40
4.3.2 Lernstufenmodell – Deutsch als Zweitsprache	40

5. Sprachförderung in der Schuleingangsphase	48
5.1 Rolle der Fachpersonen im Sprachlernprozess	50
5.2 Beobachtung und Dokumentation	50
5.3 Sprachbasierte Merkmale der sprachlichen Bildung und Förderung	52
5.4 Spezifische Merkmale der sprachlichen Bildung und Förderung im Kontext des Zweitsprach(en)erwerbs	54
5.5 Effektive Bildungsangebote zur Förderung der Bildungssprache Deutsch	59
5.6 Bildungskooperation	60
5.7 Institutionen und Initiativen zur Unterstützung der sprachlichen Bildung und Förderung mehrsprachiger Kinder	62
6. Literatur und weiterführende Links	66





PRÄAMBEL

Sprachkompetenz stellt eine unverzichtbare Grundlage einer erfolgreichen Bildungsbiografie dar. Sie ist Voraussetzung für das Gelingen sozialer Prozesse und die erfolgreiche Partizipation an einer vielschichtigen Wissensgesellschaft.

Mit zunehmendem Alter gewinnen der Erwerb und die Ausdifferenzierung der Landessprache immer mehr an Bedeutung für den Bildungserfolg. Der vorliegende Leitfaden zur sprachlichen Bildung und Förderung am Übergang von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule widmet sich der Unterstützung des Erwerbs der Bildungssprache Deutsch und ist für alle Kinder unabhängig von ihrer Erstsprache konzipiert. Vorrangige Zielgruppe für die Umsetzung sind Pädagoginnen und Pädagogen sowie Sprachförderpersonen in der Elementar- und Primarbildung. Interaktionen, alltägliche Abläufe, pädagogische Impulse und Lernarrangements in elementaren Bildungseinrichtungen sowie Unterricht in allen Gegenständen in der Volksschule stellen grundsätzlich Sprachanlässe für sprachliche Bildung und Förderung dar. Alle Beteiligten im System der Elementar- sowie Primarstufe sind im Sinne der Inklusion in diesen kontinuierlichen Sprachförderprozess einzubeziehen. Den Leitungen beider Bildungseinrichtungen kommt dabei eine zentrale Rolle zu, um das Bewusstsein für sprachliche Bildung und Förderung als Querschnittsdomäne im Team zu unterstützen.

Der Leitfaden führt Gemeinsamkeiten der Curricula beider Bildungsinstitutionen hinsichtlich Prinzipien und didaktischer Grundsätze an und gibt einen Einblick in die Begleitung der Transition von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule. Umfangreich und wissenschaftlich fundiert werden Grundlagen des Spracherwerbs dargestellt. In die Erarbeitung der linguistischen Inhalte wurden zwei namhafte österreichische Experten einbezogen.¹

Die Ausführungen zur sprachlichen Bildung und Förderung sind für das Bildungsgeschehen in elementaren Bildungseinrichtungen, die als Teil der Schuleingangsphase verstanden werden, zur Unterstützung der Spiel- und Lernprozesse im elementaren und schulischen Bildungsalltag anzusehen. Pädagoginnen und Pädagogen sowie Sprachförderpersonen im Elementar- und Primarbereich werden als Expertinnen und Experten betrachtet, die die Inhalte des Leitfadens mit ihrem didaktisch-methodischen Wissen verbinden und für die sprachliche Bildung und Förderung aufbereiten.

¹ Wir bedanken uns bei Prof. Hans-Jürgen Krumm, Institut für Germanistik, Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, der Universität Wien und Prof. Rudolf de Cillia, Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien.



1. ANSCHLUSSFÄHIGKEIT DER CURRICULA VON ELEMENTAREN BILDUNGSEINRICHTUNGEN UND VOLKSSCHULE

² Charlotte Bühler Institut (2009), Download: <http://www.charlotte-buehler-institut.at/berichte-leitfaeden/>

³ Charlotte Bühler Institut (2010), Download: <http://www.charlotte-buehler-institut.at/berichte-leitfaeden/>

Die Transition von einer elementaren Bildungseinrichtung in die Volksschule stellt eine bedeutsame Entwicklungsaufgabe dar, die von jedem Kind gemeistert werden muss. Erleichtert wird dieser Prozess durch aufeinander abgestimmte Lernerfahrungen in beiden Bildungsinstitutionen. Als Basis dafür dienen die pädagogischen Einstellungen und Haltungen sowie das Bildungsverständnis der in den beiden Institutionen Tätigen.

Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich

Der bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan² sowie das ergänzende Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen³ bilden die Grundlage für Planung, Durchführung und Reflexion des Bildungsgeschehens zum Aufbau



und zur Differenzierung von Kompetenzen, die Kinder bis zum Eintritt in die Schule erwerben sollen. Neben Selbst-, Sozial- und Sachkompetenzen tragen gut entwickelte lernmethodische Kompetenzen, die besonders im letzten Jahr vor Schuleintritt vertieft werden, zum Gelingen der Transition und zum erfolgreichen Lernen in der Schule bei. Ein weiterer Schwerpunkt in der elementarpädagogischen Praxis ist der Erwerb von jenen Basiskompetenzen, die Kinder bei der Aneignung von Kulturtechniken unterstützen.

Im BildungsRahmenPlan ist das Bildungsverständnis formuliert, das den österreichweiten Konsens für die pädagogische Praxis in elementaren Bildungseinrichtungen darstellt. „Der Schwerpunkt liegt in der Skizzierung des Bildes vom Kind als kompetentes Individuum, das als Ko-Konstrukteur seiner Entwicklung handelt.“⁴ Dabei meint Ko-Konstruktion Prozesse des gemeinsamen Handelns und Denkens von Kindern und Erwachsenen, um sich Wissen zu erschließen und den Vorgängen in der Welt Sinn zu verleihen.⁵ Weiters bilden die Ausführungen zur pädagogischen Orientierung, zu Bildung und Kompetenzen sowie zu sechs Bildungsbereichen – Emotionen und soziale Beziehungen, Ethik und Gesellschaft, Sprache und Kommunikation, Bewegung und Gesundheit, Ästhetik und Gestaltung sowie Natur und Technik – den Rahmen der elementaren Bildung. Diese wird als Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Kindes mit sich und seiner Umwelt verstanden und durch kindgemäße Lernarrangements unterstützt. Dazu zählen qualitätsvolle Spiel- und Bildungsmittel, eine durchdachte Raumgestaltung, dialogische Interaktionen und entwicklungsgemäße pädagogische Impulse sowie ausreichend Zeit und Raum für individuelle Bildungsprozesse der Kinder.

Pädagoginnen und Pädagogen unterstützen und begleiten die Kinder im Sinne der Ko-Konstruktion bei der Gestaltung ihrer Bildungsbiografie. Diese Begleitung ist geprägt von der Beachtung der Prinzipien aus dem BildungsRahmenPlan, wie z. B. Ganzheitlichkeit, Lernen mit allen Sinnen, Individualisierung, Differenzierung, Diversität und Lebensweltorientierung. Das Spiel als bedeutendste und nachhaltigste Form des selbstbestimmten und lustvollen Lernens ist wesentlich für den Erwerb und die Weiterentwicklung individueller Kompetenzen.⁶

Lehrplan der Volksschule

Allgemeine Bildungsziele der Volksschule sind, „an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken“ sowie die Kinder „zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen“⁷. Weiters zielt der Lehrplan der Volksschule auf „eine grundlegende und ausgewogene Bildung im sozialen, emotionalen, intellektuellen und körperlichen Persönlichkeitsbereich“⁸ ab.

Ebenso wie in elementaren Bildungseinrichtungen wird für die Schulzeit ein Klima der Wertschätzung und des Vertrauens für die Weiterentwicklung von Kompetenzen

⁴ CBI (2009a, S. 1)

⁵ Fthenakis (2008)

⁶ CBI (2009a)

⁷ BMUKK (2012, S. 9)

⁸ BMUKK (2012, S. 9)

• sowie für die Begünstigung des Lernerfolgs angestrebt. Den Lehrpersonen kommt eine wichtige Rolle als Vorbild im sozialen Bereich, als Partnerinnen und Partner in Konfliktsituationen sowie als Lehrende, aber auch (Mit-)Lernende zu. Sie gestalten den Unterricht unter Berücksichtigung kooperativer Arbeitsformen und besonderer Förderung von Eigeninitiative und Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler.⁹

• Methoden und Lernformen beim Schuleintritt orientieren sich an jenen der Elementarbildung. Speziell das Spiel als den Kindern vertraute Lernform, Aktivitäten in Kleingruppen, ausreichende Bewegungsmöglichkeiten und eine angemessene Raumgestaltung sollen Leistungsdruck und Überforderung verhindern.

1.1 ÜBEREINSTIMMUNG VON PRINZIPIEN BZW. GRUNDSÄTZEN IN DEN CURRICULA

• In den Curricula von elementaren Bildungseinrichtungen und Volksschule finden sich in Bezug auf pädagogische Grundhaltungen wesentliche Gemeinsamkeiten, wenn auch teilweise unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet werden. In der folgenden Tabelle werden gemeinsame Prinzipien bzw. didaktische Grundsätze gegenübergestellt.

BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen (CBI, 2009)	Lehrplan der Volksschule (BMUKK, 2012)
Prinzipien für Bildungsprozesse	Allgemeine didaktische Grundsätze und Bestimmungen
Individualisierung, Differenzierung: Kinder werden in ihrer Einzigartigkeit, mit ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, ihrem individuellen Lerntempo und ihren Lernpotenzialen wahrgenommen; differenzierte Bildungsimpulse und Lernarrangements berücksichtigen unterschiedliche Begabungen und Interessen.	Kindgemäßheit, Individualisierung, Differenzierung: Orientierung an der individuellen Persönlichkeit des Kindes, seinen Möglichkeiten und Grenzen trotz vereinheitlichender Tendenz des Klassenunterrichts; Unterschiedlichkeit der Kinder als Ausgangspunkt für individualisierende und differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen zur Vermeidung von Unter- bzw. Überforderung.
Lebensweltorientierung: Motivation zur selbsttätigen Auseinandersetzung durch Anknüpfen an die individuellen Lebens- und Lernerfahrungen; Verbindung von Neuem mit Vertrautem.	Lebensbezogenheit und Anschaulichkeit: Unterricht soll von der konkreten Lebenswelt des Kindes ausgehen; Veranschaulichung auf der Ebene der Sinneswahrnehmungen mit dem Ziel, Kinder zum Denken und zur Abstraktion hinzuführen.

⁹ BMUKK (2012, S. 11)



<p>Sachrichtigkeit: Entwicklungsgemäße Aufbereitung von Lernarrangements unter Berücksichtigung inhaltlicher und begrifflicher Sachrichtigkeit.</p>	<p>Sachgerechtigkeit: Beachtung von Sachrichtigkeit, gegebenenfalls Vereinfachung aus methodischen und psychologischen Gründen; Zeit und Möglichkeit für das Lernen durch Versuch und Irrtum.</p>
<p>Empowerment: Durch Orientierung an Stärken und Potenzialen werden Handlungsspielräume erweitert, Ressourcen genutzt und selbstverantwortliches Handeln gestärkt.</p>	<p>Aktivierung und Motivierung: Erlernen und Beherrschen verschiedenster (Arbeits-)Techniken als Grundlage des selbsttätigen Bildungserwerbs.</p>
<p>Ganzheitlichkeit und Lernen mit allen Sinnen: Lernen als ganzheitlicher Prozess, an dem Körper und Psyche beteiligt sind.</p>	<p>Konzentration der Bildung: Ausgehend vom ganzheitlichen Erleben soll der ganze Mensch vom körperlichen bis zum „seelisch-geistigen Seinsbereich“¹⁰ gebildet werden.</p>
<p>Inklusion: Eine inklusive Pädagogik schafft eine Lernumgebung, die den individuellen Lernansprüchen und -dispositionen aller gerecht wird und jedem einzelnen Kind die Entfaltung seiner Potenziale ermöglicht.</p>	<p>Integration: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden in die Gemeinschaft der Gleichaltrigen mit einbezogen. Die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder und ihre spezifischen Bedürfnisse bilden die Grundlage für die Unterrichtsgestaltung.</p>

1.2 SPRACHE IM KONTEXT DER JEWELIGEN INSTITUTION

Gut entwickelte sprachliche und kommunikative Kompetenzen sind von zentraler Bedeutung für eine gelingende Bildungsbiografie. Abhängig vom Entwicklungsstand, dem sprachlichen Umfeld der Kinder und der selbsttätigen Auseinandersetzung mit der realen Umwelt verändern und differenzieren sich die sprachbezogenen Anforderungen, die im Laufe der Bildungsbiografie zu bewältigen sind.

Elementare Bildungseinrichtungen

Ein wesentlicher Auftrag elementarer Bildungseinrichtungen ist es, Kinder beim Spracherwerb zu begleiten. Sprache und Kommunikation prägen Alltag, Interaktionen sowie Bildungsprozesse in elementaren Bildungseinrichtungen. „Je jünger ein Kind oder je fremder ihm die Sprache ist, umso wichtiger sind positive emotionale Beziehungen.“¹¹ Grundlage jedes Sprachenlernens sind daher vertrauensvolle, entspannte Beziehungen zu den Bezugspersonen, wie etwa Pädagoginnen oder Pädagogen, und zu anderen Kindern sowie Zeit und aufmerksame Zuwendung.¹² Die Wertschätzung und Förderung der Individualität jedes Kindes zeigen sich besonders im achtungsvollen Umgang mit seiner/seinen Erstsprache(n) und Dialekten.

¹⁰ BMUKK (2012, S. 27)

¹¹ Hartmann, Hajszan, Pfohl-Chalaupek, Stoll & Hartel (2009, S. 50)

¹² Hartmann et al. (2009)

Vor allem Kinder, die mit anderen Erstsprachen als Deutsch in eine elementare Bildungseinrichtung eintreten, profitieren von einer individuellen Begegnung und Kommunikation.

Kinder erfahren in einer elementaren Bildungseinrichtung, dass Sprache nicht nur zur Regelung des Alltags und zum Austausch von situationsbedingten Informationen dient, sondern vor allem zur Mitteilung individueller Gefühle, Bedürfnisse, Erlebnisse, Wünsche und Ideen. Pädagoginnen und Pädagogen greifen Situationen des Alltags auf und nutzen diese als Anlässe zur sprachlichen Bildung. Dies zeigt sich mit zunehmendem Alter beispielsweise am Einbezug der Bildungssprache im Bildungsalltag, etwa beim Formulieren von Thesen im Zuge naturwissenschaftlicher Beobachtungen oder in philosophischen Gesprächen.

Ausgangspunkt für die sprachliche Bildung und Förderung der Kinder stellt unter anderem die Sprachstandsfeststellung im drittletzten, vorletzten und letzten Jahr in einer elementaren Bildungseinrichtung dar. Die dafür entwickelten Beobachtungsverfahren sind der BESK KOMPAKT¹³ sowie der BESK-DaZ KOMPAKT¹⁴. Darauf aufbauend werden gezielt sprachliche Bildungs- und Förderangebote geplant und reflektiert.

Volksschule

Bereits in elementaren Bildungseinrichtungen erwerben und erweitern Kinder ihre bildungssprachlichen Kompetenzen und lernen diese situationsgerecht anzuwenden. Während sich die Sprache in der Alltagskommunikation meist auf einen aktuell gegebenen Handlungszusammenhang bezieht, wird im schulischen Kontext Sprache zunehmend losgelöst von der gegenwärtigen Situation verwendet. Besonders das Verstehen und Produzieren von schriftlichen Texten ist stark gebunden an die Fähigkeit, Sprache in ihrer schrift- bzw. bildungssprachlichen Ausprägung, d. h. aus dem anschaulichen Kontext gelöst, zu verwenden. Aber auch die mündliche Sprache des Unterrichts ist an die geschriebene Sprache angelehnt und unterscheidet sich deutlich von der informellen, kommunikativen Alltagssprache, die vorwiegend in der Elementarbildung verwendet wird. Bildungssprache ist generell präziser, abstrakter und komplexer. Die bildungssprachliche Variante des Deutschen ist gekennzeichnet durch unpersönliche Ausdrücke, Passivbildungen, Konjunktive, Substantivierungen sowie eine große Anzahl an Attributen, d. h. Beifügungen.¹⁵

Im Sinne der sprachlichen Bildung ist daher die sprachensible Gestaltung des Unterrichts in allen Fächern besonders wichtig, um alle Schülerinnen und Schüler beim Aufbau von bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen zu unterstützen.

Schülerinnen und Schüler, die wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache Deutsch dem Unterricht der betreffenden Schulstufe noch nicht folgen können und als außerordentliche Schülerinnen und Schüler aufgenommen werden, sind gemäß §8h SchOG in Deutschförderklassen und Deutschförderkursen zu fördern. Ziel

¹³ Rössl-Krötzl & Breit (2019)

¹⁴ Rössl-Krötzl & Breit (2018)

¹⁵ Lange & Gogolin (2010, S. 12f.)



des Deutschfördermodells für außerordentliche Schülerinnen und Schüler ist das frühzeitige und intensive Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch und damit der möglichst rasche Wechsel in den Klassenverband.

Die Entscheidung darüber, ob eine Schülerin bzw. ein Schüler als ordentlich oder außerordentlich eingestuft und im letzteren Fall einer Deutschförderklasse oder einem Deutschförderkurs zugeteilt wird, erfolgt auf Basis des Messinstruments zur Kompetenzanalyse – Deutsch (MIKA-D), eines österreichweit einheitlichen, standardisierten Testverfahrens.

- Schülerinnen und Schüler mit dem Ergebnis „ungenügende“ Sprachkenntnisse laut MIKA-D erhalten in der Primarstufe eine intensive Deutschförderung im Ausmaß von 15 Wochenstunden und werden nach dem Lehrplan für Deutschförderklassen unterrichtet.
- Schülerinnen und Schüler mit dem Ergebnis „mangelhafte“ Sprachkenntnisse laut MIKA-D werden beim Übergang in die Regelklasse begleitet und erhalten Deutschförderung im Ausmaß von 6 Wochenstunden in Deutschförderkursen. Sie werden nach dem Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache“ unterrichtet.
- Schülerinnen und Schüler mit dem Ergebnis „ausreichende“ Sprachkenntnissen laut MIKA-D werden als ordentlich eingestuft und der Regelklasse zugeteilt. Grundlage für die sprachliche Förderung von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch im ordentlichen Status ist ebenfalls der Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache“.

Im Sinne der Qualitätssicherung und -entwicklung sind für Schülerinnen und Schüler mit außerordentlichem Status verpflichtend Diagnose und Förderinstrumente einzusetzen und darauf basierend Förderpläne zu erstellen. Seitens des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) wird dafür – sowohl für den Einsatz in den Deutschfördermaßnahmen als auch im Regelunterricht – USB DaZ empfohlen und gemeinsam mit umfassenden Begleitmaterialien zur Verfügung gestellt.¹⁶

Weitere Informationen zum Deutschfördermodell für außerordentliche Schülerinnen und Schüler finden Sie auf der Website des BMBWF.¹⁷

¹⁶ Siehe <https://bimm.at/kompetenzstelle/>

¹⁷ Siehe <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html>



2. TRANSITION ELEMENTARE BILDUNGSEINRICHTUNG – VOLKSSCHULE

Transitionen sind komplexe Veränderungen im Leben eines Menschen sowie seiner Familie, die sowohl Herausforderungen, die bewältigt werden müssen, als auch Chancen zum Kompetenzerwerb und zur persönlichen Weiterentwicklung mit sich bringen.¹⁸

Der Schuleintritt bzw. die Transition von einer elementaren Bildungseinrichtung in die Volksschule ist ein individuell verlaufender Prozess, der für fast alle Schul-

¹⁸ Griebel & Niesel (2012)



anfängerinnen und -anfänger nicht die erste Transitionserfahrung darstellt. Durch gut bewältigte frühere Transitionen, wie z. B. den Eintritt in eine elementare Bildungseinrichtung, können die Kinder und ihre Familien wichtige Ressourcen und Kompetenzen für die neuerliche Herausforderung des Schuleintritts aufbauen. Eine aufeinander abgestimmte Begleitung der Kinder durch Familie, elementare Bildungseinrichtung, Hort, außerschulische Bildung und Volksschule ist grundlegend für eine positive Bewältigung dieses bedeutsamen Lebensabschnitts.

2.1 WISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN

Die Transition in die Schule bedeutet für das zukünftige Schulkind nicht nur die Anpassung an neue Orte, Tagesabläufe, Regeln und Aufgaben oder das Kennenlernen fremder Menschen. Auch Veränderungen auf der individuellen Ebene,¹⁹ d.h. der Wandel der kindlichen Identität bzw. des Selbstbildes, müssen vollzogen werden: „Ich bin nun ein Schulkind!“ Das Kind muss sich mit der neuen Rolle und den damit verbundenen – teils widersprüchlichen – Vorstellungen, Gefühlen und Erwartungen auseinandersetzen. Die neue Rolle wird in Abhängigkeit von verschiedenen Aspekten differenziert: Ältere Geschwister und Peers bringen ihre Erfahrungen und Sichtweisen ein, ebenso beeinflussen familiäre Erwartungen und die Erfahrungen aus der Einschreibung in die Schule die Rollenfindung und müssen Schritt für Schritt in das neue Rollenbild des jungen Schulkindes integriert werden. Diese Veränderungsprozesse stellen hohe Ansprüche vor allem an die kindlichen Selbst- und Sozialkompetenzen, bedeuten aber auch Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, die als Entwicklungsimpulse genützt werden können.

Überforderungen können vermieden werden, wenn Veränderungen langfristig angebahnt, für die Kinder vorhersehbar und verstehbar gestaltet und somit als annehmbare Herausforderung und nicht als Bedrohung erlebt werden. Eine sorgfältige und individuelle Transitionsbegleitung und -beobachtung beginnt daher lange vor Schuleintritt und reicht auch über die ersten Tage und Wochen in Schule, außerschulischer Bildung bzw. Hort hinaus. Sie kann frühestens gegen Ende der ersten Klasse als weitgehend abgeschlossen betrachtet werden.²⁰ Je besser die Schuleingangsphase (Definition vgl. Kapitel 5) bewältigt wird, umso mehr Ressourcen nehmen die Kinder für nachfolgende Transitionen mit.

Ebenso wie die Kinder müssen sich Eltern* mit ihrer neuen Rolle als „Schulkindeltern“ auseinandersetzen, auch wenn bereits ältere Geschwister die Schule besuchen.

Auch wenn die Transitionsforschung gelegentlich den Eindruck vermitteln mag, dass Transitionen eher mit Problemen und Herausforderungen verbunden sind, so sollte doch bedacht werden, dass mehrheitlich der Übergang in ein neues Umfeld von Kindern durchaus mit Freude begrüßt und als Entwicklungs- und Veränderungsmöglichkeit erlebt wird.

* „Eltern“ wird synonym für alle Erziehungsberechtigten verwendet, die als Bildungspartnerinnen und -partner zu berücksichtigen sind.

¹⁹ Fthenakis (1999)

²⁰ Griebel & Niesel (2002)

2.2 FÖRDERLICHE BEDINGUNGEN

Tragfähige Kooperationen zwischen elementaren Bildungseinrichtungen und Volksschule, die spätestens im Jahr vor dem Schuleintritt aktiv gelebt werden, erleichtern nicht nur den Kindern und ihren Familien die Einstimmung auf den neuen Alltag, sie bieten wichtige Bildungsanlässe vor allem im letzten Jahr in einer elementaren Bildungseinrichtung. Besuche in der Schule, Kennenlernen des Schulalltags sowie Gespräche über Veränderungen, Unsicherheiten oder Befürchtungen nehmen den Kindern und ihren Familien mögliche Ängste.²¹ Erinnerungen an gelungene Transitionen, die gemeinsam mit Pädagoginnen und Pädagogen versprachlicht und somit auf metakognitiver Ebene verarbeitet werden, werden zu einer wichtigen individuellen Ressource.

Je intensiver der Austausch und die Kooperation aller an der Transition Beteiligten – Familie, elementare Bildungseinrichtung, Schule, außerschulische Bildung, Hort, externe Fachkräfte etc. – sind, umso leichter gelingen den Kindern der Eintritt in die Schule und die ungestörte Fortsetzung ihrer individuellen Bildungsbiografie. Pädagoginnen und Pädagogen aus elementaren Bildungseinrichtungen und Schule stehen den Kindern geduldig und einfühlsam für Gespräche zur Verfügung. Die wertschätzende Annahme jedes einzelnen Kindes mit seinen jeweils individuellen Stärken und Entwicklungsbereichen fördert Selbstvertrauen, erfolgreich gelöste Aufgaben steigern den Selbstwert.

Kinder benötigen ausreichend Gelegenheit, ihre Ängste, Hoffnungen und Wünsche zu formulieren. Die gemeinsame Reflexion der Pädagoginnen und Pädagogen mit den Kindern über deren Erwartungen, Vorwissen und Vorannahmen über Schule und Lernen tragen zur Entwicklung eines realistischen Zukunftsbildes bei.

Bücher und andere Medien, die Schule und Lernen thematisieren, sowie Angebote und Ausstattung für schulbezogene Rollenspiele und Erfahrungen mit Literacy ermöglichen den Kindern bereits in elementaren Bildungseinrichtungen eine individuelle und selbstbestimmte Einstimmung auf das Lesen und Schreiben und andere Anforderungen in der Schule.

Eltern, die rechtzeitig ausführliche Informationen über die Bedeutung gelungener Transitionen erhalten, können mit Unterstützung vonseiten der pädagogischen Fachpersonen ihre Kompetenzen für die Begleitung ihrer Kinder erweitern.

²¹ Griebel & Niesel (2012)



Für Kinder mit noch nicht ausreichend entwickelten Sprachkompetenzen kann der Eintritt in die Schule eine besondere Herausforderung bedeuten. Nicht immer gelingt es ihnen, ihre Gedanken und Gefühle adäquat (sprachlich) auszudrücken. Daher ist die aufmerksame Beobachtung eine wichtige Aufgabe der Pädagogin bzw. des Pädagogen. Bildungsangebote wie kreatives Gestalten oder Rollenspiele sowie die Bereitschaft, zuzuhören und Gespräche anzuregen, fördern die kindliche Ausdrucksfähigkeit und stärken die Persönlichkeit.

Am Beginn der Schulzeit helfen den Kindern persönliche Zuwendung durch die Lehrperson sowie alternative und ergänzende Kommunikationsformen, sich besser in der neuen Umgebung zurechtzufinden. Dazu zählen etwa nonverbale Kommunikation, kurze prägnante Sätze sowie eine am konkreten Handeln orientierte Sprache der Pädagoginnen und Pädagogen, die Vorbildfunktion haben und dadurch die sozialen, kommunikativen und empathischen Kompetenzen aller Kinder erweitern.

Wertvolle unterstützende Aspekte und Kompetenzen aller Beteiligten (elementare Bildungseinrichtung, Schule, Eltern, Hort, außerschulische Bildung etc.) sind u. a.:

- Möglichst umfassende Einbeziehung der Eltern, regelmäßige Informationen und Gesprächsangebote
- Wechselseitige Offenheit und Neugier für die Methoden und didaktischen Prinzipien, Bildungsangebote, Wünsche, Erwartungen und Herausforderungen der Kolleginnen und Kollegen der jeweils anderen Bildungsinstitution
- Gegenseitige Hospitationen sowie Wertschätzung für die dort geleistete Bildungsarbeit
- Teilnahme an gemeinsamen Fortbildungsveranstaltungen für pädagogische Fachpersonen aus Elementarbildung, Hort bzw. außerschulischer Bildung und Schule
- Vertrauen in die Kompetenzen aller an der Bildung Beteiligten und Bereitschaft zur Kooperation
- Aktiv gelebte und gestaltete Bildungsk Kooperationen zwischen elementaren Bildungseinrichtungen, Schule, Hort, außerschulischer Bildung, Familien, externen Fachkräften und gegebenenfalls Beratungsstellen
- Entwicklung von standortspezifischen Transitionskonzepten, Nominierung von Ansprechpersonen in jeder Institution („Transitionsbeauftragte“)
- Institutionenübergreifende Aktionen und Angebote, z. B. Lesepartnerschaft mit Schulkindern, Teilnahme am Unterricht, institutionenübergreifende Konzepte zur Sprachförderung
- Gemeinsame Unternehmungen, z. B. Feste, Ausflüge, besondere Projekte, Sport, Theater und Musik, gemeinsamer Chor
- Kooperativ gestaltete Einschreibung in die Schule, Begleitung des Übergangs durch institutionenübergreifende Übergangsteams
- Reflexion der eigenen (Bildungs-)Biografie zum Bewusstmachen von Vorurteilen.



2.3 TRANSITIONSKOMPETENZEN AM ÜBERGANG VON EINER ELEMENTAREN BILDUNGSEINRICHTUNG IN DIE VOLKSSCHULE

- Eine Transition wie der Übergang von einer elementaren Bildungseinrichtung in die Volksschule sowie gegebenenfalls in einen Hort bzw. eine außerschulische Bildungsinstitution betrifft mehrere Ebenen gleichzeitig und bringt vielfältige Entwicklungsherausforderungen mit sich. Zu deren Bewältigung sind differenzierte Transitionskompetenzen notwendig, z. B. sozial-kommunikative Kompetenzen, wie Kooperation und Kontaktinitiative, sowie personale Kompetenzen, wie Resilienz, Selbstkontrolle und der konstruktive Umgang mit Stress und starken Emotionen.²²

²² CBI (2010)



Vor allem lösungsorientierte Bewältigungsstrategien, die die Veränderung einer stresserzeugenden Situation zum Ziel haben, gelten als unterstützend. Vermeidende Strategien, wie z. B. der Rückzug aus einer belastenden Situation, helfen v. a. kurzfristig. Kompetente Kinder setzen diese Strategien je nach Anforderungen flexibel und situationsgerecht ein.

Sprachlich-kommunikative Kompetenzen vertiefen die Kinder durch Beobachtungen, Erfahrungen und Fragen, über die sie sich mit anderen austauschen. Die meisten Kinder können zu Schulbeginn über eigene Lernprozesse berichten und Auskunft darüber geben, wie sie bestimmte Fertigkeiten erworben haben oder noch erlernen werden. Kinder mit vielfältigen Literacy-Erfahrungen wissen über grundlegende Aspekte von Zeichen, Schrift und Sprachen Bescheid und verfügen damit über erste Kompetenzen zum Lesen- und Schreibenlernen.

Breit gefächerte Sachkompetenzen, wie z. B. Medienkompetenz, mathematische und naturwissenschaftlich-technische Kompetenzen sowie lernmethodische Kompetenzen, unterstützen Kinder am Beginn ihrer Schullaufbahn. „Materialien, Lernformen und Methoden, die Kindern aus elementaren Bildungseinrichtungen vertraut sind, begünstigen anschlussfähige Bildungsprozesse in der Volksschule.“²³

Angehende bzw. junge Schulkinder sind bereit, adäquat Verantwortung zu übernehmen und übernommene Aufgaben zu erfüllen. Es gelingt ihnen, Freundinnen und Freunde zu gewinnen und eigene Interessen in einer Gruppe zu vertreten. Freundschaften mit Kindern der zukünftigen Schule und das Kennenlernen der Lehrpersonen vor dem Schuleintritt erleichtern ebenfalls den Übergang und helfen bei der Verringerung von Ängsten und Unsicherheiten.

²³ CBI (2010, S. 47)



3. ERSTSPRACH(EN)ERWERB

- Die Sprache(n), die ein Kind von Geburt an erwirbt, nennt man Erstsprache(n). Bei
- einem monolingualen Spracherwerb wächst ein Kind mit nur einer Sprache auf.
- Stehen dem Kind in seiner nächsten Umgebung zwei Sprachen zur Verfügung, so
- ist dies ein doppelter Erstspracherwerb, das Kind wächst zweisprachig, „bilingu-
- al“, auf. Meist ist/sind dies die Sprache(n) der primären Sozialisation in der Familie,
- daher wird eine Erstsprache auch oft als Familiensprache bezeichnet. Der Begriff
- Muttersprache hebt zusätzlich die emotionale Seite der ersten erlebten Sprache
- eines Menschen hervor. In weiterer Folge werden hier die Begriffe Erst- und Mutter-
- sprache synonym verwendet, wie es sich auch in Bezeichnungen wie muttersprach-
- licher Unterricht und muttersprachliche Stützkräfte etabliert hat.



3.1 WISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN

Sprache(n) erwerben: Funktionen und Strukturen

Der Erwerb einer Erstsprache ist ein Prozess, der auf einem komplexen Zusammenspiel von neurobiologischen Voraussetzungen, kognitiven Reifungsprozessen sowie sozialen Interaktionen und Handlungen beruht. Der Spracherwerb ist gleichzeitig eine aktive Konstruktionsleistung des Kindes. Es verfügt über eine angeborene Disposition für den Spracherwerb und bewältigt ihn in einer ko-konstruktiven Auseinandersetzung mit dem Umfeld. Die sprachliche Entwicklung verläuft nicht isoliert neben anderen Entwicklungsbereichen, sondern steht in Wechselwirkung mit der Gesamtentwicklung des Kindes, seinem sozialen Handeln und Denken. Im Laufe ihrer Entwicklung eignen sich Kinder mit Sprache ein Instrument an, das der Erfüllung zweier grundlegender Funktionen dient:

- **Sozial-zwischenmenschliche Funktion:** Sprache als Mittel der Kommunikation, das Beziehungen gestaltet und gemeinsames Handeln bezweckt und bestimmt
- **Erkenntnisleitende, kognitive Funktion:** Sprache als Mittel des Denkens, das Erkenntnisse über die Welt und eine Überschreitung des gegenwärtigen, konkret-anschaulichen Kontextes ermöglicht

Das Instrument Sprache, das zur Ausübung der genannten Funktionen dient, kann als regelgeleitetes System von Zeichen beschrieben werden. Jede Sprache besteht aus Wörtern (Lexikon), die auf Basis einer für die jeweilige Sprache typischen Lautstruktur (Phonologie) gebildet werden, die in ihrer Form (Morphologie) und/oder hinsichtlich ihrer Position im Satz (Syntax) nach bestimmten Regeln veränderbar sind (Grammatik). Sprache ist daher ein vielschichtiges Konstrukt, die Erwerbsaufgabe bezieht sich auf den Aufbau einer Reihe von Teilkompetenzen. Das Kind erwirbt die Formen und Strukturen seiner Erstsprache(n) in wachsender Komplexität, immer vor dem Hintergrund seiner jeweiligen Entwicklung.

Von der Geburt bis zum Eintritt in die Schule bildet das Kind etappenweise die Fähigkeit aus, Sprache aus ihrem direkten Bezug auf den augenblicklichen, konkret erfahrbaren Kontext herauszulösen. Sprache wird immer mehr zu einem Instrument, mit dem letztlich unabhängig von Anschaulichkeit neue, eigene Gedanken und Ideen dargestellt sowie jene anderer Menschen verstanden werden können (vgl. Kapitel 3.3). Der Einsatz zunehmend komplexer sprachlicher Mittel ist an diese Entwicklung gebunden. Von den ersten Lauten, die darauf abzielen, die unmittelbaren Bedürfnisse kundzutun, gelangt das Kind über erste Wörter und Sätze bis zum Eintritt in die Schule schließlich zur Produktion zusammenhängender Satzgefüge und Texte, die es zu immer anspruchsvolleren Sprach- und Denkhandlungen befähigen: etwa beim gemeinsamen Erinnern, Erzählen, Erklären oder Begründen, Fantasiegeschichten-Erfinden oder beim sprachlichen Gestalten von Rollenspielen. Sprache entbunden vom Wahrnehmbaren zu verwenden wird dem Kind schließlich erlauben, Schrift zu lernen und zu verstehen.

Erwerb der Sprachstruktur²⁴

Kinder erwerben die grundlegenden grammatischen Strukturen ihrer Erstsprache(n) spontan, d. h. intuitiv, vergleichsweise schnell und effizient. Dies wird mit einer genetischen Prädisposition des Menschen erklärt, wonach das Gehirn in den ersten vier Lebensjahren reifungsbedingt optimal darauf vorbereitet ist, die Muster und Regeln für die zulässigen grammatischen Strukturen der umgebenden Sprache intuitiv zu erkennen und produktiv anzuwenden. Der Erwerb des Satzbaus und der Wortgrammatik beruht – im Gegensatz zum Wortlernen (siehe nächster Abschnitt) – auf Regelerkennung und Regelanwendung (Analogiebildung). Eine einmal entdeckte Regel, z. B. Verbzweitstellung im Satzbau, lässt sich auf unendlich viele neue Sätze anwenden. Sprachanregungen aus der Umwelt sind erforderlich, damit das Kind die optimalen Voraussetzungen dieses Entwicklungsfensters hinreichend ausschöpfen kann.

Trotz beobachtbarer Abweichungen hinsichtlich der individuellen Strategien und Tempi des Spracherwerbs zeigen sich bezüglich der Aneignung der Grundstrukturen weitestgehende Übereinstimmungen. In Bezug auf das Deutsche haben Kinder spätestens am Ende des vierten Lebensjahres folgende Meilensteine erreicht: Sie bilden Aussage- und Fragesatzstrukturen mit Prädikat in den Personalformen (*ich, du, er/sie/es ...*) in Gegenwart und Vergangenheit, den Plural (noch nicht immer korrekt), sie markieren den ersten und vierten Fall und setzen die verschiedenen Wortarten zielsprachlich, d. h. korrekt, ein.

Damit ist der Grammatikerwerb bei Weitem nicht abgeschlossen: Weitere Differenzierungen und Erweiterungen reichen bis in die Sekundarstufe hinein, sind stark gebunden an eine qualitätsvolle sprachliche Umwelt und aufs Engste verknüpft mit der kognitiven Entwicklung.

Auffälligkeiten im Grammatikerwerb²⁵

Hat ein Kind bis zum Alter von vier Jahren die Grundstrukturen seiner Erstsprache, wie sie oben stellvertretend für das Deutsche genannt wurden, noch nicht erworben, so ist eine entwicklungsdiagnostische Abklärung zu empfehlen. Sprachentwicklungsstörungen sind nicht nur auf anregungsarme Entwicklungsbedingungen, sondern meist primär auf eine Informationsstörung zurückzuführen. In diesem Fall greift eine Unterstützung, die allein auf eine Intensivierung des Sprachangebots abzielt, zu kurz. Hier ist eine spezifischere therapeutische Intervention erforderlich, um dem Kind die erforderlichen Voraussetzungen für den weiteren Spracherwerbsprozess zu bieten, und zwar nicht nur hinsichtlich der Erstsprache(n), sondern in der Folge auch hinsichtlich jeder anderen zu erwerbenden Sprache. Eine Sprachentwicklungsstörung manifestiert sich in allen beteiligten Sprachen (vgl. Kapitel 4).

Bedeutungserwerb²⁶

In den ersten Lebensjahren sind für die Entwicklung der Sprache reale Erfahrungen mit dreidimensionalen (Alltags-)Gegenständen, die die Sinne einbeziehen, maßgeb-

²⁴ Klann-Delius (2016), Szagun (2016), Dietrich & Gerwien (2017), Kauschke (2012), Tracy (2008)

²⁵ Kannengieser (2019), Ruberg, Rothweiler & Koch-Jensen (2017), Grimm (2015), Motsch (2017)

²⁶ Andresen (2017), Szagun (2016),



lich. So kann das Kind die Beschaffenheit des Gegenstandes be-greifen und er-fassen sowie sich eine Vorstellung vom Gegenstand aneignen.²⁷

Die Entwicklung des Wortschatzes und der Bedeutungen von Wörtern, Sätzen und Texten ist eng mit der allgemeinen kognitiven Entwicklung des Kindes verbunden. Die Beeinflussung findet wechselseitig statt:

Einerseits übt die Sprache einen starken Einfluss auf das Erkennen und Denken aus, denn durch sprachliche Benennung werden der Begriffsbildungsprozess und die Kognition beeinflusst.²⁸ So führen Benennungen von Objekten und Objektklassen durch die Bezugspersonen schon bei den jüngsten Kindern zu schnellerer Kategorienbildung und erleichtern kognitive Organisationen, etwa hinsichtlich der Oberbegriffsklassen. Damit Kinder abstraktere hierarchische Klassifizierungen, wie z. B. Tiere (*Hund-Kuh-Hase*), bilden können, müssen sie diese Oberbegriffe von ihrer sozialen Umwelt zur Verfügung gestellt bekommen. Dadurch überwinden sie die bis dahin dominierenden, ausschließlich auf konkreter Erfahrung basierenden thematischen bzw. situationsbezogenen Ordnungen²⁹ wie z. B. *Hund-Leine-Futternapf*. Andererseits ist der Ausbau der Sprache an die Denkentwicklung gebunden. Diese wird durch die ganzheitliche Auseinandersetzung des Kindes mit der gegenständlichen Umwelt vorangetrieben.³⁰ Die Begriffsentwicklung verläuft von konkret-gegenständlichen Sachverhalten, wie z. B. *Ball, essen, groß, da*, zu immer abstrakteren Begriffen, wie z. B. *Glück, wissen, gestern*.

Im Gegensatz zur Aneignung von grammatischen Regeln (vgl. vorigen Abschnitt) muss ein Kind jedes Wort gehört haben, damit es dies erlernen kann. Es ist daher auf einen reichhaltigen Input angewiesen. Fehlen Anregungen in einem der beiden Bereiche – Sprache oder Denken –, hat dies Auswirkungen auf den jeweils anderen. Der Wissens- und Begriffsaufbau ist daher eng verzahnt mit den Angeboten und Anreizen, die die Umwelt dem lern- und wissbegierigen Kind setzt (vgl. Kapitel 3.2).

Eine bedeutsame Entwicklung im Sprachaneignungsprozess ist, dass das Kind bereits im Alter des Besuchs einer elementaren Bildungseinrichtung vom Gedanken zur Situation gelangt und nicht, wie in der früheren Erwerbsphase, ausschließlich von der Situation zum Gedanken.³¹ Sprache ist daher an der Entstehung der Gedanken in hohem Maße beteiligt und dient dazu, höhere kognitive Prozesse anzustoßen.

²⁷ Reber & Wildegger-Lack (2020, S.42)

²⁸ Szagun (2016)

²⁹ Szagun (2016)

³⁰ Piaget (1972)

³¹ Wygotsky (1986)

Zusammenfassende Übersicht über die Entwicklung der Erstsprache³²

2. Lebensjahr	<p>12–18 Monate: Das Kind produziert erste Wörter. 18–24 Monate: Das Kind produziert 50 Wörter wie etwa <i>Puppe, rein, da</i>. Der passive Wortschatz („Wortverstehen“) ist 4 bis 10mal so umfangreich wie der aktive Wortschatz. 18–24 (30) Monate: Mehrwortäußerungen, noch ohne Satzstruktur (<i>nina auch ball haben</i>) Sprachhandlung: Das Kind lernt mit Wörtern auszudrücken, was es möchte. Das Gelingen der Kommunikation ist stark von der Bezugsperson abhängig. Die Wörter sind noch eng verbunden mit spezifischen Handlungen und Situationen (sympraktischer Sprachgebrauch). Die Aussprache der Wörter ist noch vereinfacht.</p>
3. Lebensjahr	<p>„Wortschatzexplosion“: Das Kind lernt täglich etwa 10 neue Wörter hinzu. Um den 3. Geburtstag ist die Zusammensetzung des Wortschatzes in Bezug auf die Wortarten Nomen, Verben und Adjektive ausgewogen und er enthält auch viele Wörter der anderen Wortarten, wie Funktionswörter (Hilfszeit-, Binde-, Umstandswörter etc.). Grundlegender Auf- und Ausbau der Grammatik: Das Kind bildet einfache Sätze in der Gegenwart und der Vergangenheit, beugt Verben, stellt Fragen und beantwortet sie, versucht sich in Pluralbildungen und anderen grammatischen Formen, wie der Bildung von Fällen (4. Fall: <i>den Ball</i>). Das Kind lernt den Ablauf eines Dialogs und findet darin zunehmend eine selbstständige Rolle. Es setzt einfache sprachliche Handlungen wie Mitteilungen, Aufforderungen und Behauptungen.</p>
4. Lebensjahr	<p>Festigung der grundlegenden Strukturen des Satzbaus: Aussagesatz mit ein- und zweiteiligem Prädikat, Fragesätze, einfache Nebensätze, z. B. mit <i>weil, wenn, dass</i>. Satzverbindungen mit <i>und, aber, oder</i>. „Zweites Fragealter“: Das Kind sucht mit Warum- oder Wie-ist-das-Fragen nach sinnvollen und gültigen Antworten und Erklärungen. Das Kind äußert Wünsche wie <i>Ich möchte, dass ...</i> Das Kind versteht und verwendet einfache Oberbegriffe. Die Lautbildung ist mit Ende des 4. Lebensjahres weitestgehend abgeschlossen (Einzellaute wie der Zischlaut „sch“ oder das „Zungen-r“ können noch in Entwicklung sein).</p>

³² unter Heranziehung von Kannengieser (2019), Ruberg, Rothweiler & Koch-Jensen (2017), Kauschke (2012), Klann-Delius (2016), Andresen (2017), Becker (2011), Becker & Stude (2017), Ehlich, Bredel & Reich (2008), Kany & Schöler (2010), Schulz (2007)



5.–6. Lebensjahr

Der **Wortschatz** wird weiter ausgebaut und **differenziert, abstraktere Begriffe** werden gelernt.

Das Kind produziert immer **kompliziertere Satzgefüge**, auch **Passivsätze**.

Das Kind **denkt in Beziehungen**, verwendet **Sprache über die direkte, gegebene Situation** hinaus, kann über **vergangene, zukünftige und nur gedachte Ereignisse sprechen**.

Das Kind kann sich in die **Dialogpartnerin bzw. den Dialogpartner hineinversetzen** und die **Perspektive der/des anderen** einnehmen. Das Kind überlegt sich, was die/der andere denkt, und spricht darüber.

Im gemeinsamen Spiel mit Gleichaltrigen, wie im **Rollenspiel**, übt sich das Kind in **Kooperationen** und verwendet **Sprechhandlungen** wie **Vorschlagen, Bewerten, Begründen**.

Das Kind denkt über Sprache selbst nach und entwickelt ein **Sprachbewusstsein**.

Das Kind „**erzählt**“ zunehmend von **selbst erlebten Ereignissen** und **gehörten/vorgelesenen Geschichten** unter Verbalisierung wesentlicher Aspekte; abnehmender Bedarf an aktiver Unterstützung durch die erwachsene Bezugsperson.

Das Kind kann bis 10 zählen und erwirbt den **Mengenbegriff**.

Differenzierte Darstellung der Kompetenzen am Übergang von der elementaren Bildungseinrichtung zur Schule vgl. Kapitel 3.3

3.2 FÖRDERLICHE BEDINGUNGEN FÜR DEN ERSTSPRACH(EN)ERWERB

Eine zentrale Rolle für einen gelingenden Erstsprach(en)erwerb spielt die Interaktion mit den Bezugspersonen des Kindes. Diesen kommt die grundlegende Aufgabe zu, die Lebensumstände des Kindes so zu gestalten, dass es seine vorhandenen Fähigkeiten einsetzen und seine angelegte Wiss- und Lernbegier eigenständig und aktiv zur Entfaltung bringen kann.³³ Tragende Momente der Sprachentwicklung sind die enge Verbindung von Sprache und Gefühl, emotionale Stabilität und eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson.³⁴ Dies erreicht der Erwachsene, indem er dialogisches Sprachverhalten zeigt, seine Sprache an das Kind richtet, sie anpasst, absichtsvolle Sprachhandlungen setzt und einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus herstellt. Dadurch gelangt das Kind zu einer wichtigen Erkenntnis: Sprache wird absichtsvoll geäußert.

Gemeinsame konkrete Handlungen stellen den Beginn des Spracherwerbs dar. Dem Kind wird jeweils so viel sprachliche Unterstützung gegeben, dass es seine kommunikativen Ziele zum Ausdruck bringen kann. Zunehmend wird das Kind selbst sprachliche Akteurin bzw. sprachlicher Akteur. Die sprachliche Zuwendung der Bezugsperson im gemeinsamen Handeln, aber auch ihre Erzählungen und Erklärungen sowie Ermutigungen und Aufforderungen führen das Kind in seine Lebenswelt hinein.³⁵ Nach und nach lernt das Kind, die äußere Sprache innerlich präsent zu halten. Diese innere Sprache befähigt es, ähnliche Situationen nun alleine zu bewältigen. Die innere Sprache übt ab dem vierten Lebensjahr eine selbstregulierende Funktion aus. Im Diskurs mit anderen kann das Kind nun auch entdecken, dass andere Menschen anders denken und empfinden und dass sie oft auch andere Absichten verfolgen wie es selbst (Theory of Mind).³⁶ Das Rollenspiel stellt ein geeignetes Format dar, um in die Sprache der anderen zu wechseln.

Diese Entwicklungen im Bereich des Denkens und Erkennens treiben auch die Ausbildung der produktiven Sprachkompetenzen des Kindes voran, das Kind verwendet nun komplexere Satzgefüge sowie abstraktere Verben, wie z. B. *glauben*, *wissen*, *wünschen*. Dies gelingt nur, wenn das sprachliche Umfeld nicht nur rein handlungsbegleitende, beschreibende Äußerungen zur Verfügung stellt, sondern eine hohe Intensität an Begründungen und Erklärungen von Sachverhalten liefert.³⁷ Vorsprechen und Nachahmen sind von geringer Bedeutung für den Spracherwerb, da der eigentliche Wert in Interaktionen liegt: dem Problemlösen durch Kommunikation im Dialog.³⁸

Es ist verständlich, dass der Wortschatzerwerb des Kindes und somit der Aufbau von Weltwissen insgesamt von den Anregungen der Umwelt hochgradig abhängig ist. Das Kind kann nur die Wörter erwerben, die im Umfeld verwendet werden und in für das Kind relevante Sinn- und Bedeutungskontexte eingebettet sind.

³³ CBI (2009b)

³⁴ Jampert (2008)

³⁵ List (2015)

³⁶ Andresen (2017)

³⁷ List (2015)

³⁸ Bruner (2002)



Beispiele für qualitätsvolle Sprachanregungen, sei es in der Familie, wo das Umfeld auch die notwendigen Erfahrungen für die Begriffsbildung zulässt, im elementarpädagogischen oder im schulischen Kontext, sind spielerische Interaktionen, in denen die Freude und die Lust an der Sprache und an der Wiederholung im Vordergrund stehen, wie Sprachspiele, Reime, Sprüche und Lieder.³⁹ Eine der effektivsten Formen der Sprachförderung ist die Buchrezeption. Der Wert des (dialogischen) Vorlesens in der frühen Kindheit ist vielfach belegt: Kinder profitieren von regelmäßigen dialogischen Vorleseaktivitäten in Wortschatzerwerb, Ausdrucksfähigkeit und Weltwissen⁴⁰ und verfügen damit über zentrale Voraussetzungen für schulische Anforderungen. Lese- und Vorleseaktivitäten korrelieren daher mit schulischen Lesekompetenzen.⁴¹ Auch gemeinsames Erzählen von Erlebnissen und Aktivitäten sowie das Nacherzählen von Geschichten sind hochgradig sprachfördernd. Gemeinsam ist diesen Sprachangeboten, dass sie die Erweiterung von Wortschatz und Satzbau anregen und Gelegenheiten bieten, mit der schriftsprachlichen Variante von Sprache vertraut zu werden.

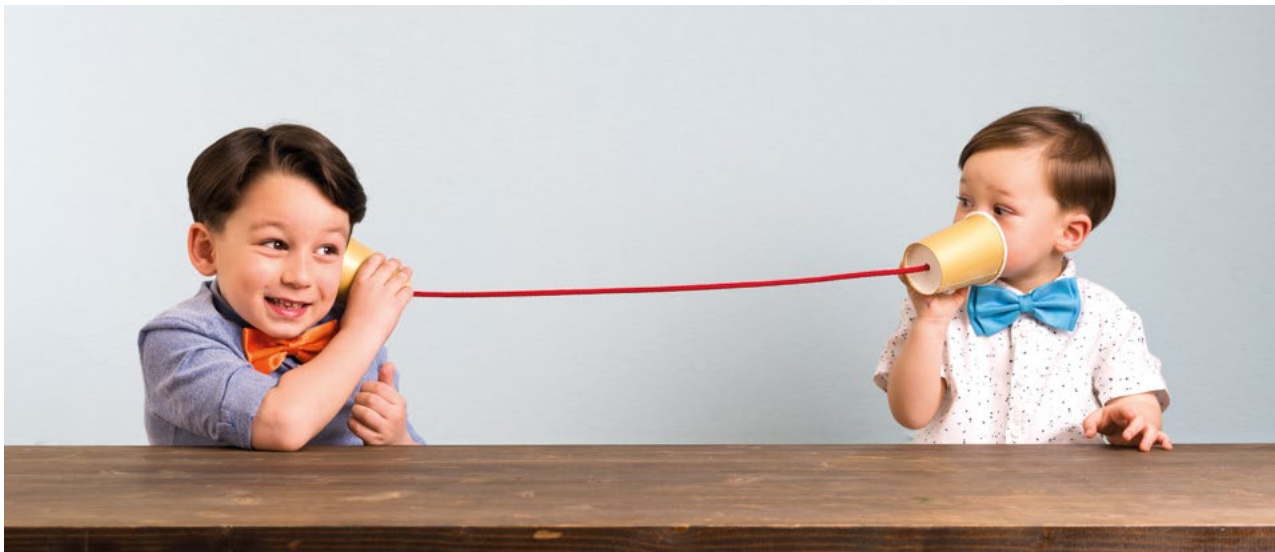
Sprach(en)wahl der Bezugspersonen im bilingualen Kontext

In bilingualen Familien stellt sich nicht nur die Frage, wie und in welchen Kontexten dem Kind Sprache(n) angeboten werden soll(en). Auch die Frage, welche der den Eltern zur Verfügung stehenden Sprachen als Interaktionssprache mit dem Kind eingesetzt werden sollen, ist zu überlegen. Prinzipiell gilt bei der Wahl der an das Kind gerichteten Sprache in der frühesten Kindheit der Grundsatz: Die nächsten Bezugspersonen wählen jeweils diejenige Sprache, die ihnen am geläufigsten ist, die sie am besten und am liebsten sprechen. Es geht daher um die Verwendung derjenigen Sprache, die die Bezugspersonen hinsichtlich der Sprachstruktur und des Ausdrucksvermögens sicher beherrschen und über die sie gleichzeitig auch eine tragfähige emotionale Bindung zum Kind aufbauen können. Bei der gewählten Sprache sollen sie zumindest in den ersten Lebensjahren, unter Bewahrung der Authentizität, auch möglichst auch konsequent bleiben. Nur davon kann das Kind in seinen ersten Lebensjahren hinreichend profitieren, um auf dieser Basis auch weitere Sprachen lernen zu können.

³⁹ Belke (2008)

⁴⁰ Baldaeus, Ruberg, Rothweiler & Nickel (2021), Egert, Galuschka, Groth, Hasselhorn & Sachse (2020), Apeltauer (2010), Apeltauer (2008)

⁴¹ Schabmann, Landerl, Bruneforth & Schmidt (2012)



3.3 SPRACHKOMPETENZEN IN DER ERSTSPRACHE AM ÜBERGANG VON EINER ELEMENTAREN BILDUNGSEINRICHTUNG IN DIE VOLKSSCHULE

Die Kompetenzen der Kinder in ihren Erstsprachen am Übergang zur Schule weisen aufgrund unterschiedlicher Aneignungsbedingungen eine Bandbreite an Variation auf. Die Formulierung eines einheitlichen Standards ist aufgrund der vielen beteiligten Erstsprachen nur bedingt möglich.

Aufgrund universeller Entwicklungslinien können aber durchaus sprachenübergreifend Kompetenzen formuliert werden, die bei allen Kindern in zumindest einer ihrer Sprachen am Übergang zur Schule zu erwarten und hinsichtlich der Anforderungen der Schule wünschenswert sind (siehe linke Spalte der nachfolgenden Tabelle). Darüber hinaus lassen sich für das Deutsche auf Basis entsprechender Forschungserkenntnisse spezifischere, konkret umrissene Angaben zu altersgemäßen Kompetenzen am Übergang machen (rechte Spalte). Ausgewiesen sind weiters die sprachlichen Kompetenzen, die das Kind im Laufe der Volksschule dazugewinnen wird (siehe unterhalb des jeweiligen Kästchens). Die stärkste Entwicklung wird sich in den Lernbereichen der Begriffsbildung auf Wort- und Satzebene vollziehen, im Sprachhandeln (Pragmatik) bezüglich der schulspezifischen Sprach- und Denkhandlungen sowie in der Erzählfähigkeit.

Die im Folgenden angeführten Kompetenzen liegen auch der Entwicklung des Diagnoseinstruments „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache“ (USB DaZ)⁴² zugrunde (vgl. Kapitel 5.2).

Ein Glossar der wichtigsten Fachbegriffe findet sich im Anschluss an die Tabelle.

⁴² Fröhlich, Döll & Dirim (2019)



Sprachkompetenzmodell für den Übergang von einer elementaren Bildungseinrichtung in die Volksschule⁴³

Lautwahrnehmung und -produktion Phonologische Bewusstheit	
<u>Sprachkompetenzen in der/den Erstsprache(n):</u> <ul style="list-style-type: none"> • Gesamtes Lautinventar • Betonungsstrukturen 	<u>Sprachkompetenzen speziell in Deutsch:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Erkennen von Anlauten, Heraushören von Reimen, Markieren von Silben (phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne)
Bildungssprachlicher Kompetenzerwerb durch Sprachbegleitung im Unterricht →	<ul style="list-style-type: none"> • Differenzierung und Weiterentwicklung der Phonembewusstheit durch den Lese- und Schreiblernprozess (phonologische Bewusstheit im engeren Sinne)
Wortschatz und Bedeutung	
<u>Sprachkompetenzen in der/den Erstsprache(n):</u> <ul style="list-style-type: none"> • aktiver Wortschatz: 3000–5000 Wörter (monolinguales Kind) • Begriffe aus dem konkreten weiteren und näheren Lebensfeld des Kindes • Nomen, Adjektive, Verben in ausgewogenem Verhältnis • Fähigkeit zu rascher Benennung 	<u>Sprachkompetenzen speziell in Deutsch:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Wortbildungen: Kompositum (<i>Milch-eis</i>) und Derivation (<i>milch-ig</i>) • Pronomen, Artikel, Präpositionen, alltagssprachliche Mengenwörter (<i>wenig, viel</i>) • Erkennen des Wortstamms als bedeutungstragende Einheit (<i>backen–Bäcker; Baum–Bäume</i>)
Bildungssprachlicher Kompetenzerwerb durch Sprachbegleitung im Unterricht →	<ul style="list-style-type: none"> • stetige Bedeutungsentwicklung und Begriffsbildung, Zuwachs an abstrakteren Begriffen (<i>Mut, Hoffnung, versprechen</i>), spezifischere Mengenbegriffe (<i>jeder, alle, manche</i>), abstrakte Präpositionen (<i>wegen, trotz</i>) • Verstehen von Reflexivpronomen (<i>sie kämmt sich – sie kämmt sie</i>) • Verstehen von Witzen, Ironie und Idiomen • Generieren neuen Wissens auf Basis schlussfolgernden Denkens

⁴³ Unter Heranziehung von Heppt, Köhne-Fuetterer, Eglinsky, Volodina, Stanat & Weinert (2020), Ruberg, Rothweiler & Koch-Jensen (2017), Becker & Stude (2017), Becker (2011), Ehlich, Bredel & Reich (2008), Schulz (2008), Schöler & Brunner (2008), Wolf, Boueke & Schüleln (2007)

Satzbau und Satzbedeutung

Sprachkompetenzen in der/den Erstsprache(n):

- Grundstrukturen des Satzes (Position und Kennzeichnung von Subjekt und Prädikat) in Gegenwart und Vergangenheit

Sprachkompetenzen speziell in Deutsch:

- Hauptsätze, Entscheidungs- und W-Fragesätze, Nebensätze (*weil, dass, ob, wenn ...*; Relativsätze)

Bildungssprachlicher Kompetenzerwerb durch Sprachbegleitung im Unterricht →

- Komplexe Konjunktionen (*aber, sondern, obwohl, indem ...*)
- Konjunktiv (*Da wäre ich aber traurig, wenn ...*)
- Infinitivsätze (*Ich habe dir versprochen zu kommen.*)
- Passivsätze (*Der Hund wird von der Katze gejagt.*)

Erzählen: Eigene Erlebnisse und Nacherzählen von Geschichten

Sprachkompetenzen in der/den Erstsprache(n):

- Erlebnisse erzählen: linearer Aufbau der Erzählung (Aneinanderreihung von Episoden), Einsatz vielfältiger Mittel zur Kennzeichnung zeitlicher Beziehungen; Unterstützung durch Dialogpartner/in kaum mehr erforderlich
- Nacherzählen: Ansätze von strukturiertem Erzählen durch Übernahme der Erzählstruktur aus der sprachlichen Vorgabe

Bildungssprachlicher Kompetenzerwerb durch Sprachbegleitung im Unterricht →

- Zuwachs an strukturierenden Mitteln (*auf einmal, plötzlich, aber, weil ...*)
- Höhepunkt der Erzählung wird sprachlich markiert
- Korrekte Einführung der Akteurinnen bzw. Akteure zu Beginn der Erzählung durch Verwendung des unbestimmten Artikels (*Gestern lief eine Katze ...*)

Sprechhandlungen

Sprachkompetenzen in der/den Erstsprache(n):

- Sprecher/innenwechsel: eigenständige Organisation im Gespräch
- Ankündigen, planen, bewerten, vorschlagen, begründen, Meinungen äußern
- Darstellen von persönlich Erlebtem, Wiedergabe von Erzähltem

Bildungssprachlicher Kompetenzerwerb durch Sprachbegleitung im Unterricht →

- Aufgaben-Stellen/Aufgaben-Lösen, Vergabe bzw. Einfordern des Rede-rechts, Argumentieren, Äußern von Gefühlen, Versprechen, Instruktionen (einem anderen Kind gegenüber)



Sprachbewusstheit

Sprachkompetenzen in der/den Erstsprache(n):

- Beschäftigung mit Bedeutungen von Wörtern, phonologische Bewusstheit (s.o.)

Bildungssprachlicher Kompetenzerwerb durch Sprachbegleitung im Unterricht →

- Sprachenvergleichende Einsichten auf Bedeutungs- und Lautebene
- Bis zum Ende der Schulzeit zunehmend Auseinandersetzung mit sprachstrukturellen und formalen Aspekten der Sprache

Die dargestellten Teilkompetenzen sind jeweils als Stufen innerhalb eines Entwicklungs- und Lernprozesses zu verstehen. Hat ein Kind aufgrund ungünstiger Voraussetzungen oder Bedingungen bestimmte Teilkompetenzen bis zum Schuleintritt noch nicht erwerben können, so können entsprechende pädagogische Unterstützungsmaßnahmen in der Schule dies kompensieren oder ausgleichen.

Anders verhält es sich im Bereich des Satzbaus: Hat ein Kind bis zum Schuleintritt die altersgemäßen Kompetenzen (wie sie hier für das Deutsche formuliert sind) in seiner Erstsprache nicht erworben, so kann dies auf eine Sprachentwicklungsstörung hinweisen. Dies erfordert eine spezifischere Intervention (vgl. Kapitel 3.1).







Glossar

Ergänzung zur Übersicht „Sprachkompetenzmodell für den Übergang von einer elementaren Bildungseinrichtung in die Volksschule“.

- **Bedeutungsentwicklung** → Entwicklung des Verständnisses für Bedeutungen von Wörtern, Sätzen und Texten. Dies schließt auch Informationen zu formalen Aspekten ein, wie etwa Zugehörigkeit zu Wortarten.
- **Begriffsbildung** → Aktiver mentaler Konstruktionsprozess zur Bildung von kognitiven Strukturen. Dinge oder Ereignisse werden aufgrund von Ähnlichkeiten oder bestimmten Zusammenhängen gruppiert. Eng verbunden mit der Bedeutungsentwicklung, jedoch nicht identisch.
- **Derivation (Ableitung)** → Bildung eines Wortes aus einem bestehenden Wort bzw. Wortstamm und einem Ableitungsaffix (Element zur Wortbildung), wie *-ig, -lich, -bar, -ung, -er*, z. B. *Wind + ig = windig, fahr(en) + -er = Fahrer*.
- **Erzählung, linearer Aufbau** → Ereignisse sind durch hinzufügende und zeitliche Verbindungswörter miteinander verbunden, z. B. *und, und dann, danach*. Sie sind aber nicht voneinander abgehoben.
- **Erzählung, strukturierter Aufbau** → Mindestens eine Ereignisfolge bildet einen Gegensatz innerhalb der Einzelereignisse und ist als Episode markiert, etwa durch den Einsatz von Wörtern wie *auf einmal, plötzlich, jedoch, noch mehr*.
- **Idiom (Redewendung)** → Feste, mehrgliedrige Wortgruppe, deren Gesamtbedeutung nicht aus der Bedeutung der einzelnen Elemente abgeleitet werden kann.
- **Kompositum (Zusammensetzung)** → Bildung eines Wortes aus zwei oder mehr Wörtern, z. B. *Holzhaus, Gegenlicht, hellblau*.
- **Phonologische Bewusstheit** → Einsicht in die Lautstruktur der gesprochenen Sprache.
- **Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne** → Bewusster Umgang mit den kleinsten Einheiten der Sprache, den Lauten, wie An- oder Endlauten.
- **Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne** → Das Kind besitzt Gespür für größere Einheiten der gesprochenen Sprache wie Klang, Rhythmus, Silben oder Reime.
- **Präposition (Verhältniswort)** → Setzt sprachliche Einheiten wie Wörter oder Wortgruppen zueinander in Beziehung, etwa hinsichtlich räumlicher, zeitlicher oder kausaler Verhältnisse, z. B. *auf, nach, wegen*.
- **Pronomen (Fürwort)** → Wortart mit mehreren Untergruppen wie Personalpronomen als Stellvertreter des Nomens, z. B. *ich, du, er, wir*, und Possessivpronomen (besitzanzeigende Fürwörter), z. B. *mein, dein*, oder andere, z. B. *jeder, keiner, welcher*. Pronomen werden dekliniert, d. h. verändert für die Kennzeichnung von Fall und Zahl.
- **Sprachbewusstheit** → Fähigkeit zur bewussten Auseinandersetzung.
- **Sprechhandlungen (Sprechakte)** → Grundeinheiten der menschlichen Kommunikation. Die/der Sprecher/in verfolgt mit ihren/seinen Äußerungen in einer bestimmten Situation einen bestimmten Zweck.



4. ZWEITSPRACH(EN)ERWERB IM KINDESALTER

Dem aktuellen Forschungsstand folgend spricht man von einem sukzessiven Zweitsprach(en)erwerb, wenn ein nennenswerter, regelmäßiger Kontakt mit einer weiteren Sprache ab dem dritten Lebensjahr einsetzt,⁴⁴ zu einem Zeitpunkt also, bis zu dem das Kind in seiner/seiner Erstsprache(n) bereits bestimmte Sprachlernerfahrungen gemacht und altersentsprechende Kompetenzen erworben hat.

Die begriffliche Unterscheidung zwischen Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb wird insofern vorgenommen, als sich die Verläufe der Aneignung einer Sprache in diesen beiden Erwerbstypen hinsichtlich der Abfolge und Lerndauer der sprachlichen Elemente unterscheiden (vgl. Kapitel 3.3). Dies ist auf die je unterschiedlichen neurologischen, kognitiven sowie sozial-motivationalen Entwicklungsvoraussetzungen zurückzuführen, die ebenso für altersbedingte Varianten des „Zweitspracherwerbs“ sorgen.

⁴⁴ Schulz & Tracy (2011),
Ruberg, Rothweiler
& Koch-Jensen (2017),
Grimm & Schulz (2016)

Grundsätzlich kann gesagt werden: Je früher der regelmäßige Kontakt mit der zweiten (dritten, ...) Sprache erfolgt, desto mehr Gemeinsamkeiten mit dem Erstspracherwerbsverlauf lassen sich neben etlichen Unterschieden feststellen, da dem Kind noch weitgehend idente Ressourcen für das Entdecken der sprachlichen



Strukturen zur Verfügung stehen. Ein später einsetzender Zweitspracherwerb weist vergleichsweise mehr Abweichungen zum erstsprachlichen Erwerbsverlauf dieser Sprache auf (s. Kapitel 4.1).

In der Forschungsliteratur finden sich verschiedene Vorschläge relevanter Altersfenster für den Zweitspracherwerb. Für den Bildungskontext Elementarpädagogik und Volksschule ist die Unterscheidung zwischen den Varianten „früher kindlicher Zweitspracherwerb“ mit einem Erwerbsbeginn zwischen dem zweiten und etwa sechsten Geburtstag und „später kindlicher Zweitspracherwerb“ mit einem Erwerbsbeginn nach dem sechsten Geburtstag zu nennen.⁴⁵ Ab der Pubertät liegt dann nochmals eine veränderte Erwerbssituation vor. Zu beachten ist, dass die verschiedenen Erwerbstypen kontinuierlich ineinander übergehen, die Übergänge daher fließend sind.

Im Gegensatz zu einer Fremdsprache, die meist ausschließlich im Unterrichtssetting unter stark gesteuerten Bedingungen gelernt und angewandt wird, zeichnet sich eine Zweitsprache durch ihre Präsenz als Umgebungssprache und ihre Einbettung in eine für die Gesamtentwicklung des Kindes bedeutsame Lebenswelt aus. Sie bietet dem Kind optimalerweise einen vielfältigen Sprachhandlungskontext in Alltagsbezügen. In Bildungseinrichtungen geht es darum, einer solchen umfassenden Begegnung mit Sprache möglichst nahe zu kommen.

4.1 WISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN

Der Zweitspracherwerb ist ein komplexer und dynamischer Prozess, der – um einiges stärker als ein Erstspracherwerb – von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird. Wenn auch die Wissenschaft vorerst noch eine Reihe von Fragen unbeantwortet lassen muss, so gelten zwei einander ergänzende Erkenntnisse für eine adäquate Unterstützung des Zweitspracherwerbs als gesichert:

- Der Erwerb einer zweiten Sprache folgt bestimmten Gesetzmäßigkeiten. Das Sprachsystem und die damit ausgeübten Sprachhandlungen werden in einer bestimmten, überindividuell geltenden Reihenfolge erworben. Man spricht von „Phasen“ oder auch „Stufen“. Sie sind als Übergangssysteme, sogenannte „Lernersprachen“, zu verstehen, die sich sukzessive der (korrekten) Zielsprache annähern. (vgl. Kapitel 4.3).
- Spezifische Fördermaßnahmen bewegen sich sinnvollerweise entlang dieses Erwerbsverlaufs. Die Reihenfolge der Lernstufen wird bedingt durch Prinzipien der Lernbarkeit. Selbst unterrichtliche Instruktionen bzw. formalisierte Förderangebote können diese Reihenfolge nicht tiefgreifend und nachhaltig umstoßen.⁴⁶ Es gilt daher, das Kind auf jener Stufe seines Spracherwerbs abzuholen, auf der es sich individuell befindet, und die nächste Stufe durch gezielte, altersentsprechende Sprachangebote „anzubahnen“ (vgl. Kapitel 5).

⁴⁵ Oomen-Welke & Decker-Ernst (2013)

⁴⁶ Griebhaber (2012)

- Der Erwerb einer zweiten Sprache ist variabel und individuell, da er von einem komplexen Geflecht von Bedingungsfaktoren abhängig ist (vgl. Kapitel 4.2). Individuelle Unterschiede äußern sich insbesondere in Tempo und Endzustand, aber auch hinsichtlich der Verlaufsstruktur einiger sprachlicher Elemente. Das erreichbare bzw. letztlich erreichte Niveau ist an die vorherrschenden Bedingungen gebunden.
- Der Zweitspracherwerb kann durch eine angemessene Steuerung von Bedingungsfaktoren günstig beeinflusst werden (vgl. Kapitel 5).

4.1.1 CHARAKTERISTIKA VON LERNERSPRACHEN

Als Lernaltersprache oder Interlanguage (Interimssprache) wird das in Entwicklung befindliche Zweitsprachsystem einer Lernerin bzw. eines Lerners bezeichnet.⁴⁷ Lernaltersprachen sind in sich systematisch und dadurch gekennzeichnet, dass sie ständiger Veränderung unterworfen sind. Sie enthalten notwendigerweise Bestandteile, die noch nicht zielsprachlich, d. h. nicht korrekt im Sinne der zu lernenden Sprache sind. Diese können als Ausdruck verschiedenster Lernstrategien und Lernmechanismen interpretiert werden.

Schrittweise Erschließung der Strukturen der Zweitsprache

Die Reihenfolge der Aneignung der sprachlichen Strukturen und Formen wird vor allem durch Kriterien der Lernbarkeit und die damit zusammenhängenden Lernstrategien und -mechanismen bestimmt. Einerseits spielt die kommunikative Relevanz der sprachlichen Elemente für den Lerner/die Lernerin eine Rolle, andererseits die Besonderheiten der zu lernenden Sprache selbst. So ist in den ersten Kontaktmonaten mit der Zweitsprache (Deutsch) der Aufmerksamkeitsfokus typischerweise auf die bedeutungstragenden und funktional wichtigen Einheiten der Sprache gerichtet, wie etwa inhaltliche Schlüsselwörter bzw. Floskeln, die dem Lerner/der Lernerin eine unmittelbare Teilhabe am sozialen Geschehen der zweitsprachlichen Lebenswelt ermöglichen.

Auch für den weiteren Verlauf gilt, dass diejenigen sprachlichen Elemente, die für die Realisierung kommunikativer Absichten zweckdienlich sind und entsprechende Funktion und Bedeutung haben, früher erworben werden als sehr abstrakte Einheiten. Etwa treten Versuche, neben dem 1. Fall auch den 4. Fall (Akkusativ) zu bilden, häufig noch vor der durchgehend korrekten Markierung des grammatischen Geschlechts am Artikel auf.⁴⁸ Das Objekt im 4. Fall spielt eine vom Subjekt im 1. Fall verschiedene thematische Rolle und hat daher eine spezifische Funktion. Die korrekte Bildung von Fällen gilt neben anderen sprachlichen Qualifikationen als ein Indikator für die Bestimmung des Sprachstandes⁴⁹ (vgl. Kapitel 4.3.2).

Neben dem Grad der Bedeutung und Funktion der sprachlichen Elemente bestimmt auch deren auditive Wahrnehmbarkeit über die Reihenfolge der Aneignung:

⁴⁷ Kniffka & Siebert-Ott (2012), Ahrenholz (2017)

⁴⁸ Ruberg & Rothweiler (2012), Nickel (2012)

⁴⁹ Spaude (2017)



Betonte, d. h. auffällige Elemente werden vom Lerner/von der Lernerin leichter erkannt und erworben als unbetonte Elemente. Hinsichtlich der grammatischen Struktur der zu lernenden Sprache gilt, dass strikt und einfach Regelhaftes früher erkannt sowie schneller durchschaut wird, wie etwa *kochen – gekocht*, *Tasche – Taschen*, *schnell – schneller*. Eine korrekte Realisierung ist in solchen Fällen früher erwartbar als bei Bildungen, die auf komplexeren Regeln beruhen. Im Deutschen liegen die Lernanforderungen bekanntermaßen besonders im Bereich der Wortgrammatik, wie Deklination der Nominalphrase (*ein schwarzer Hund – einen schwarzen Hund – ...*; *in der Schule – in die Schule*), Verbbeugungen (*singen – sang – gesungen*) und Pluralbildungen (*Wald – Wälder*). Im Bereich des Satzbaus sind anspruchsvolle Wortstellungsregeln, etwa bei der Bildung von vielschichtigen Strukturen wie komplexen Nebensatzgefügen, zu nennen. Auch Formen ohne erkennbare Regelhaftigkeiten, die sogenannten „Ausnahmen“ (*nehmen – nahm – genommen*), benötigen zu ihrem nachhaltigen Erwerb mehr Zeit bzw. mehr Wiederholungen in adäquaten Lernsituationen. Dies gilt speziell auch für vordergründig funktions- und bedeutungslose Elemente ohne strikt ableitbare Regelhaftigkeiten, wie z. B. die „Artikelzuweisung“ im Deutschen. Da der Artikel im üblichen Betonungsmuster des Deutschen zudem ein schwaches, d. h. unauffälliges Element ist, dauert die Aneignung der durchgängig korrekten Markierung des grammatischen Geschlechts länger als andere sprachliche Elemente. Eine allzu frühe Forcierung dieses Bereichs in der Sprachförderung kann zu Überforderungen des Kindes führen und auf Kosten des Erwerbs funktional bedeutsamerer Elemente gehen.

Neubildungen als kreativer Ausdruck

Ein typisches Phänomen im Spracherwerb ist die Übergeneralisierung von einmal erkannten grammatischen Regelhaftigkeiten, d. h. die Anwendung einer Regel auf sprachliche Formen oder Strukturen, in denen sie nicht gelten. Nahezu jedes Kind produziert im Laufe seines Lernprozesses des Deutschen Übergeneralisierungen, wie z. B. *gehte*, *genehmt*. Solche Ausdrücke weisen auf einen aktiven Regelerkennungs- und Anwendungsprozess (Analogiebildungen) des Kindes hin. Sie sind als „gute Fehler“ zu begrüßen und als Neubildungen im Zuge kreativer Lernprozesse zu bewerten. Auch beim Erwerb des Satzbaus lassen sich im Zweitspracherwerb deutlich einzelne Lernschritte hinsichtlich der Anwendung von Regeln erkennen. Entdeckt ein Kind z. B. aus den sprachlichen Äußerungen der Umgebung die Regel, dass das Prädikat im Deutschen nach dem Subjekt steht, so wird diese Strategie bei der Bildung von Sätzen mit der Struktur Subjekt – Prädikat – ... erfolgreich sein, wie „*Die Mama kommt bald*“. Wendet das Kind diese Regel auch auf solche Satzstrukturen an, in denen an erster Stelle ein anderes Satzglied, etwa eine Zeitangabe, stehen soll, wird die Strategie nicht mehr adäquat sein, wie „*Bald die Mama kommt*“. Es ist typisch für die schrittweise Annäherung an das Zielsystem, dass das Kind erst in einem nächsten Schritt die zuvor angewandte Strategie zugunsten der spezifischeren Regel revidieren wird, wie im genannten Beispiel zugunsten der Verbzweitregel im Aussagesatz. Es gelangt zur zielsprachlichen Struktur „*Bald kommt die Mama*“ (vgl. Kapitel 4.3).

4.1.2 ROLLE DER ERSTSPRACHE(N) IM ZWEITSPRACHERWERB

Erwirbt das Kind eine zweite Sprache, hat es bereits altersentsprechende Sprachlern-erfahrungen in seiner Erstsprache gemacht. Für das Verständnis des Aneignungsprozesses der Zweitsprache und die Gestaltung geeigneter Fördermaßnahmen bedeutsam ist die Frage, ob bzw. in welcher Form die Erstsprache auf den Zweitspracherwerbsprozess Einfluss nimmt. Hier sind zwei Aspekte zu betrachten: einerseits die Kompetenzen des Kindes und andererseits das spezifische Sprachsystem.

Kompetenzen in der/den Erstsprache(n) als Ressource

Die Kompetenzen des Kindes in seiner/seiner Erstsprache(n) stellen grundsätzlich eine wesentliche Ressource für den Zweitspracherwerb dar. Man kann davon ausgehen, dass allgemeines Wissen über Sprache, ihre Funktion und ihren Gebrauch sowie über strukturelle Prozesse aus ihrer/ihrer Erstsprache(n) beim Erlernen einer Zweitsprache und weiterer Sprachen genutzt werden kann, ebenso wie Vorlese- und Erzählerfahrungen auf die neu zu lernende/n Sprache(n) übertragen werden können.⁵⁰ Auch beim Wortschatzaufbau beziehen Kinder – zumindest in der Anfangsphase – neue Wörter oft auf vorhandene Bedeutungen der Erstsprache. Später entwickeln sich dann mit der Zweitsprache neue, eigenständige, vom erstsprachlichen Wissen losgelöste mentale Bedeutungsnetzwerke.

Es ist zu bedenken, dass sich Kinder am Übergang von der elementaren Bildungseinrichtung in die Volksschule mitten in einer intensiven Phase der Begriffsentwicklung befinden (vgl. Kapitel 3.1). Viele Begriffe und Bedeutungen werden erst erworben, erweitert oder ausdifferenziert. Dies geschieht sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache und richtet sich stark nach den jeweiligen lebensweltlichen Themen und Bedingungen. Auch Kinder aus einem anregungsarmen familiären Umfeld können vom qualitativ hochwertigen Sprachangebot einer elementaren Bildungseinrichtung, eines Hortes, einer außerschulischen Bildung und einer Schule erheblich profitieren und mit Hilfe der Zweitsprache Rückstände auf der begrifflich-kognitiven Ebene aufholen. Grundsätzlich ist zu beobachten, dass sowohl der erst- als auch der zweitsprachliche Wortschatz mit Eintritt in die Bildungsinstitutionen vielfältigen dynamischen Veränderungsprozessen unterworfen ist, die von Um-, Auf- und Abbauten sowie interindividueller Diversität gekennzeichnet sind.⁵¹

⁵⁰ Chilla, Rothweiler & Babur (2013)

⁵¹ Montanari, Grasser, Tschudinovski & Abel (2018)





Eindeutig kausale Zusammenhänge der Deutschkenntnisse mit dem Entwicklungsstand der Erstsprache sind bislang nicht nachzuweisen.⁵² Auch gute Erstsprachkenntnisse können kein Garant für hohe Kompetenzen in der Zweitsprache sein, wenn die weiteren Bedingungen nicht förderlich gestaltet sind.⁵³ Umgekehrt ist zu beachten, dass eine im Kindesalter schwächer ausgebildete Erstsprache nicht zwangsläufig zu einer ungünstigen zweitsprachlichen Entwicklung führen muss. Auch hier ist es unbedingt erforderlich, dass die Bedingungen des zweitsprachlichen Umfelds entsprechend qualitativ gestaltet sind.⁵⁴ Anders verhält es sich, wenn ein Kind in seiner/seiner Erstsprache(n) keine altersgemäßen grammatischen Grundstrukturen erworben hat. In diesem Fall ist eine entwicklungsdiagnostische Abklärung erforderlich (vgl. Kapitel 3.1 und 3.3).

Einfluss struktureller Eigenschaften der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb

Der Einfluss des sprachlichen Regelsystems der Erstsprache(n) spielt im frühen kindlichen Zweitspracherwerb grundsätzlich eine untergeordnete Rolle. Auftretende Erwerbsschwierigkeiten des Deutschen sind im frühen Kindesalter daher nicht auf Unterschiede in den Sprachsystemen zurückzuführen.⁵⁵ Dies gilt für verschiedene sprachliche Bereiche des Deutschen, etwa auch für die Artikelzuweisung.⁵⁶ Erst bei älteren Lernern/Lernerinnen können sich in eng umrissenen sprachlichen Teilbereichen sogenannte Interferenzen von grammatischen, semantischen oder phonologischen Eigenschaften der Erstsprache deutlicher bemerkbar machen,⁵⁷ wobei dieses Phänomen starke interindividuelle Variabilität aufweist.

Auch beim Schrifterwerb des Deutschen sind mehrsprachige Kinder unabhängig von ihrer Erstsprache grundsätzlich vor die gleichen Herausforderungen gestellt wie einsprachige Kinder.⁵⁸ Voraussetzungen hierfür sind ein bereits erworbener Grundstock an Deutschkenntnissen und Zugang bzw. Erfahrungen mit Schriftkultur.⁵⁹

Hürden beim Erwerb des Deutschen liegen daher in den Besonderheiten der zu lernenden deutschen Grammatik selbst. Sie stellen an Lernerinnen bzw. Lerner jeder Erstsprache(n) weitestgehend die gleichen Anforderungen (siehe Kapitel 4.1.1). Interindividuelle Unterschiede im Aneignungsprozess der Zweitsprache Deutsch sind auf ein komplexes Gefüge von Bedingungsfaktoren zurückzuführen (siehe Kapitel 4.2).

Strategien, in denen in der Kommunikation zwischen den Sprachen gewechselt wird, wie das sogenannte Code-Switching, erfüllen eine für mehrsprachige Personen wichtige kommunikative Funktion. Der Wechsel der Sprachen dient sowohl der Aufrechterhaltung des Gesprächsflusses, falls sprachliche Mittel (noch) nicht zur Verfügung stehen, als auch der bewussten Gesprächsgestaltung mehrsprachiger Sprecherinnen bzw. Sprecher. Diese Strategien sind als Ausdruck besonderer Kompetenz zu sehen.

⁵² Reich (2009), Grießhaber (2010), Becker (2012)

⁵³ Ahrenholz (2017)

⁵⁴ Jeuk (2003)

⁵⁵ Ruberg & Rothweiler & Koch-Jensen (2017), Jeuk (2018), Ruberg & Rothweiler (2012)

⁵⁶ Montanari (2010)

⁵⁷ Ruberg & Rothweiler (2012)

⁵⁸ Jeuk (2018)

⁵⁹ Becker (2012)

4.2 BEDINGUNGEN FÜR DEN ZWEITSPRACH(EN)ERWERB

Erfolge im Zweitspracherwerb sind niemals nur von einem Faktor abhängig (siehe Kapitel 4.1.2). Bedeutend stärker noch als der Erstspracherwerb sind sie an ein komplexes Bedingungsgefüge gebunden. Dieses bestimmt darüber, wie, in welchem Tempo und bis zu welchem Niveau eine zweite Sprache erworben wird. In der linguistischen und psychologischen Forschung werden drei Hauptfaktoren für einen gelungenen Zweitspracherwerb genannt: Motivation, individuelle Sprachlernressourcen und Lerngelegenheiten.⁶⁰ Die drei Kategorien bündeln jeweils eine Anzahl von Wirkfaktoren. Abgestimmt auf den Spracherwerb im elementarpädagogischen und schulischen Kontext und basierend auf der aktuellen Forschungslage ist folgende Kombination von Gelingensbedingungen Erfolg versprechend:

Motivation – affektive Komponente

Allem Sprachenlernen geht ein ausreichendes Maß an innerer Offenheit gegenüber der zu erwerbenden Sprache voraus. Folgende affektive Komponenten sind dabei bedeutsam:

- Ein emotional angenehmes Klima, das durch eine vertrauensvolle Beziehung zu den Bezugspersonen getragen wird.
- Integrative Motivation des Kindes, d. h. der persönliche Wunsch bzw. die Bereitschaft⁶¹ des Kindes, dazuzugehören, Mitglied einer Gruppe bzw. einer Klasse zu sein. Diese Motivation ist bei Kindern aufgrund ihrer sozial-kommunikativen Bedürfnisse und ihres Wunsches, sich sprachlich mitzuteilen und dadurch geltend zu machen, meist stark ausgeprägt.
- Positives sprachliches Selbstkonzept:⁶² Ein positives Selbstkonzept bildet ganz allgemein eine starke Ausgangsposition für Sprachlernprozesse, auch Vertrauen in die eigenen zweitsprachlichen Kompetenzen⁶³ und muttersprachliche Motivation (Interesse des Kindes an seiner Muttersprache)⁶⁴ sind bedeutsame affektive Faktoren.
- Instrumentelle Motivation: Der Antrieb, die Sprache zu lernen, basiert auf bewussten Nützlichkeitsabwägungen, wie Interesse an Sprachen, Lesen bestimmter Literatur etc. Dieser Motivationstyp kommt erst ab dem Schulalter zum Tragen.

Individuelle Fähigkeiten – kognitive Komponente

Jedes Kind bringt unterschiedliche Lernerfahrungen und -strategien, unterschiedliche kognitive Voraussetzungen und Wissensbestände mit, an die seine nachfolgenden Lernprozesse anknüpfen:

- **Lernstrategien:** Die erfolgreiche Nutzung von Sprachlernstrategien ist stark altersabhängig. Kinder am Übergang zur Schule sind meist noch offener für intuitiv ganzheitliche Vorgehensweisen als Erwachsene. Sie können Sprache, die in bedeutungsvollen, relevanten Handlungsbezügen funktional, d. h. zweckbestimmt, gebraucht wird, besser aufgreifen und nachhaltiger erlernen (vgl. Kapitel 5).

⁶⁰ Jeuk (2015) angelehnt an Klein (1992)

⁶¹ Pagonis (2009)

⁶² Jeuk (2015)

⁶³ Brizic (2007)

⁶⁴ Brizic (2007)



Formalisierte Lernsituationen, die den Einsatz systematisch-analytischer Sprachlernstrategien und eine lückenlose Überwachung der eigenen Sprachproduktionen erfordern, sind für Kinder am Übergang weniger geeignet, da die Fähigkeit zum sprachbewussten Lernen erst in Ansätzen vorhanden ist.

- **Lernerfahrungen, Sprachwissen:** Neues wird immer auf Grundlage von Bekanntem erlernt, daher können Kinder beim Erwerb der zweiten Sprache sprachübergreifendes Wissen aus der Erstsprache einsetzen (vgl. Kapitel 4.1.2).

Lerngelegenheiten – sprachliches Umfeld

Eine Sprache kann nur dann gelernt werden, wenn ausreichend Gelegenheit dafür geboten wird, mit ihr in Kontakt zu kommen. Zentrale Momente dabei sind Zeit sowie Umfang und Qualität der sprachlichen Interaktionen:

- Ausreichend **Kontaktzeit** mit der zu lernenden Sprache ist eine wesentliche Voraussetzung für nachhaltigen Erwerb. Kinder, die früh, regelmäßig und ausreichend Gelegenheit haben, Deutsch zu hören und zu sprechen, zeigen deutlichere Fortschritte in der Aneignung von sprachlichen Kompetenzen.⁶⁵ Häufiger Kontakt zu deutschsprachigen Kindern⁶⁶ und/oder ein längerer Besuch einer elementaren Bildungseinrichtung von mehr als zwei Jahren⁶⁷ begünstigt die späteren schulischen Deutschleistungen.
- **Qualität** des Sprachkontakts: Nicht nur das zeitliche Ausmaß, sondern insbesondere auch die Beschaffenheit des Sprachangebots bestimmt über den Verlauf des Zweitspracherwerbs.

4.3 SPRACHKOMPETENZEN VON KINDERN MIT DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE AM ÜBERGANG VON EINER ELEMENTAREN BILDUNGSEINRICHTUNG IN DIE VOLKSSCHULE

Die Sprachkompetenzen mehrsprachiger Kinder am Ende der Zeit des Besuchs einer elementaren Bildungseinrichtung zeigen große individuelle Unterschiede. Viele Kinder sind in einer elementaren Bildungseinrichtung erstmals mit dem Deutschen in Kontakt gekommen. Trotz intensiver Fördermaßnahmen kann nicht erwartet werden, dass Kinder, die das Deutsche erst ein, zwei oder drei Jahre lernen, am Schulbeginn über die gleichen sprachlichen Kompetenzen im Deutschen verfügen wie deutschsprachige Kinder (vgl. Kapitel 3.3).

Dauer des Zweitspracherwerbs

Eine zweite Sprache zu erwerben ist – wie auch jeder Erstsprach(en)erwerb – ein länger andauernder, eigendynamischer Prozess und keineswegs mit dem letzten Jahr in einer elementaren Bildungseinrichtung abgeschlossen. Unter günstigen Bedingungen (vgl. Kapitel 4.2) benötigen Kinder vier bis sechs Jahre, bis sie die Zweitsprache Deutsch in ihrer bildungssprachlichen Form mit ihren grammatischen Feinheiten, vielfältigen Strukturen und dem differenzierten Wortschatz (vgl. Kapitel 1)

⁶⁵ Czinglar, Rüdiger, Kopecky-Kröll, Uzunkaya-Sharma & Dressler (2017)

⁶⁶ Röhr-Sendmeier (1985) zitiert nach Jeuk (2015)

⁶⁷ Brizic (2007), Olechowski, Hanisch, Katschnig, Khan-Svik & Persy (2002)

- entsprechend den Anforderungen der Volksschule beherrschen. Frühestens nach dieser Lerndauer sind altersbezogene Einschätzungen der Deutschkenntnisse zulässig und sinnvoll.

4.3.1 SPRACHKOMPETENZEN BEI MEHRSPRACHIGEN KINDERN

- Spricht man von Sprachkompetenzen mehrsprachiger Kinder, sind stets alle Sprachen gemeint, über die das Kind verfügt. Wünschenswert ist, dass am Übergang zur Schule zumindest eine Sprache des Kindes altersgemäß entwickelt ist (siehe Kästchen links). Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ist dies grundsätzlich für ihre Erstsprache zu erwarten. Darüber hinaus ist in Bezug auf die künftigen bildungssprachlichen Anforderungen der Schule anzustreben, dass Kinder bei Eintritt in die Volksschule die Unterrichtssprache Deutsch so beherrschen, dass sie dem Unterricht gut folgen können,⁶⁸ ein Ziel, das durch die Initiativen zur umfassenden sprachlichen Bildung und Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen angestrebt wird. Selbst bei gleicher Lerndauer ist allerdings mit einer Variationsbreite der Deutschkompetenzen von mindestens einem Jahr zu rechnen,⁶⁹ d. h., es ist erwartbar, dass sich Kinder am Übergang zur Schule auf deutlich unterschiedlichen Sprachlernniveaus des Deutschen befinden (siehe Kästchen rechts).

Kompetenzen in der **Erstsprache**
Altersgemäßes Niveau

Kompetenzen in **Deutsch**
als Zweitsprache
Lernersprachliches Niveau

Sprachkompetenzmodell (vgl. Kapitel 3.3)

DaZ-Lernstufenmodell (vgl. Kapitel 4.3.2)

- Auch quereinsteigende Kinder ohne Deutschkenntnisse in der Schuleingangsphase haben gute Chancen, im Laufe ihrer Volksschulzeit unter qualitätsvollen Bedingungen (vgl. Kapitel 5) das Deutsche bis zu einem entsprechenden bildungssprachlichen Niveau zu lernen.

4.3.2 LERNSTUFENMODELL – DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

- Das Lernstufenmodell-DaZ stellt die empirisch gesicherte Abfolge der Aneignung des Satzbaus sowie weiterer sprachlicher Teilqualifikationen von Deutsch als Zweitsprache dar (vgl. Kapitel 4.1.1). Es bildet gleichzeitig die gesamte Bandbreite der möglichen Deutschlernniveaus der Kinder zu Schulbeginn ab.

Das Lernstufenmodell-DaZ dient als Referenzmodell

- für ein institutionenübergreifendes, kompetenzorientiertes Verständnis des Sprachlernprozesses von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache am Übergang von der elementaren Bildungseinrichtung in die Volksschule,

⁶⁸ Schulunterrichtsgesetz
§3 Abs. 1

⁶⁹ Chilla, Rothweiler &
Babur (2013)



- für die inhaltliche, sprachzielorientierte Ausrichtung konkreter sprachbildender und/oder sprachfördernder Handlungen.

Lernstufe IV des DaZ-Lernstufenmodells kann als Orientierungsgröße für die Modellierung der Sprachkompetenzen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in der Übergangsphase von der elementaren Bildungseinrichtung in die Volksschule betrachtet werden.

Lernstufe IV beinhaltet jene allgemeinsprachlichen Kompetenzen,⁷⁰

- die nach einem zweijährigen Besuch einer elementaren Bildungseinrichtung zu erwarten sind,⁷¹
- die das Kind befähigen, am kommunikativ-sozialen Geschehen der Schule teilzuhaben,
- die eine starke Ausgangsposition für die weiteren bildungssprachlichen Anforderungen schaffen,⁷²
- die im Sinne einer Anschlussfähigkeit eine Vergleichbarkeit mit dem Sprachbeobachtungsverfahren BESK-DaZ KOMPAKT⁷³ zulassen.

Lernstufe V beinhaltet jene allgemeinsprachlichen und ersten bildungssprachlichen Kompetenzen,

- die nach einem mehrjährigen Besuch einer elementaren Bildungseinrichtung zu erwarten sind,
- die im Sinne einer Anschlussfähigkeit eine Vergleichbarkeit mit dem Messinstrument MIKA-D⁷⁴ zulassen.

⁷⁰ vgl. Spaude & Settinieri (2018)

⁷¹ Rössl-Krötzl & Breit (2018), Chillia, Rothweiler & Babur (2013), Kaltenbacher & Klages (2014), Thoma & Tracy (2014), Schulz & Tracy (2011), Ruberg, Rothweiler & Koch-Jensen (2017)

⁷² vgl. Spaude & Settinieri (2018), Diehl, Christen, Leuenberger, Pelvat & Studer (2000), Grießhaber (2010)

⁷³ Rössl-Krötzl & Breit (2018)

⁷⁴ Bifie (2020)

Charakterisierung der Aneignungsstufen von Deutsch als Zweitsprache

Als zentrale Größe bei der stufenweisen Aneignung des Deutschen fungiert der Satzbau. Er gilt als aussagekräftiger Indikator für die Bestimmung des Sprachstandes. Die verschiedenen Satzbautypen werden durch die jeweilige Position des mit dem Subjekt übereingestimmten Verbs (Prädikats) bestimmt. Der Erwerb der Satzbautypen erfolgt über Stufen wachsender Komplexität: Von bruchstückhaften, zunächst noch nicht-satzwertigen Äußerungen sowie Floskeln in der Anfangsphase geht es über einfache Sätze mit einteiligem Prädikat und Satzklammerstrukturen mit zweiteiligem Prädikat bis zu komplexeren Satzgefügen mit Nebensätzen sowie Passivsätzen.

- Der **Satzbautyp** als Hauptindikator und erste Orientierungsgröße zur Bestimmung des Sprachstandes ist im unten stehenden Lernstufenmodell-DaZ jeweils in einem gesonderten Kästchen dargestellt.

Parallel und funktional mit dem Ausbau des Satzbaus verknüpft wächst sukzessive und über lernersprachliche Zwischenstufen (vgl. Kapitel 4.1) auch das weitere sprachliche Repertoire, wie Wortschatz, Fälle, Verbbeugungen, Pronomen, Präpositionen, Negationen, Satzverbindungen und Artikel. Es sind dies sprachliche Teilqualifikationen, deren Aneignungscharakteristik sich aus Forschung und Theorie ableiten lässt. Die stufenweise Annäherung der sprachlichen Elemente an die Zielsprache folgt dem Prinzip Funktion vor Form (vgl. Kapitel 4.1).

- Die weiteren **sprachlichen Teilqualifikationen** sind den Lernstufen entsprechend einer funktionalen, handlungsbezogenen Sichtweise auf Sprache und Spracherwerb jeweils gebündelt zugeordnet. Dies verdeutlicht, dass die einzelnen sprachlichen Teilqualifikationen von Kindern nicht als separierte, abstrakte Einheiten, sondern eingebunden in sinn- und bedeutungsvolle **Sprachhandlungen** erworben werden und idealerweise auch so zu fördern sind (vgl. Kapitel 5.3).

Selbstverständlich stellen die sprachlichen Teilqualifikationen des Lernstufenmodells nicht das gesamte sprachliche Repertoire der deutschen Sprache dar. Sie bieten jedoch aufgrund ihrer Repräsentativität, Bedeutung und Funktionen eine nützliche Ausgangsbasis für Sprachstandsbestimmung und -förderung in elementaren Bildungseinrichtungen und Volksschule. Insbesondere Verbwortschatz, Bildung der Fälle sowie Satzverbindungen gelten neben dem Satzbau als differenzierende, aussagekräftige Indikatoren.⁷⁵

Aneignungsstufen in Instrumenten der Sprachstandsfeststellung

Die empirisch belegte Aneignungsreihenfolge sprachlicher Qualifikationen des Deutschen liegen – in je unterschiedlicher Modellierung – auch den Konzeptionen folgender Instrumente der Sprachstandsfeststellung in österreichischen Bildungsinstitutionen zugrunde (vgl. Kapitel 5.2):

⁷⁵ Griebhaber (2018), Apeltauer (2011), Spaude (2017), Schulz & Tracy (2011), Schuth, Heppt, Köhne, Weinert & Stanat (2015)



- BESK-DaZ KOMPAKT⁷⁶ (insbesondere Satzbau, Verben und Nomen)
- MIKA-D⁷⁷ – Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch (insbesondere Satzbau, Satzverbindungen, Verben)
- Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ)⁷⁸ (breiter Fächer sprachlicher Qualifikationen)
- USB PluS – Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung, Profilanalysen und Sprachförderung⁷⁹ (insbesondere Satzbau, Satzverbindungen, Verben)

Lernstufenmodell

Stufe 0 – Bruchstückhafte Äußerungen, Floskeln

Ich fertig. Da Puppe. Weiß nicht.

Äußerungen ohne Verb; Verb nur in festen floskelhaften Wendungen

Rezeption: Starke Orientierung an **Mimik** und **Gestik, Sprachmelodie und -betonung** der Kommunikationspartnerinnen und -partner.

Stufe I – Verbindungen mit Verben

(noch ohne Übereinstimmung mit dem Subjekt)

Ich Garten gehen. Hund Wasser trinken. Puppe schlafen. Nein spielen.

Weitere auf dieser Lernstufe erwartbare Teilqualifikationen

(interindividuelle Variabilität möglich)

Wortschatz: „erste Wörter“

Satzbau: noch keine satzwertigen Strukturen; Verben in der Nennform oder Partizip Perfekt ohne Hilfszeitwort am Ende der Äußerung

Verneinung: *nein* oder *nicht* an den Satzanfang gerückt

Artikel: Auslassung bzw. zufällige Verwendung

Sprachhandlungen: einfache Mitteilungen und Aufforderungen, Vorschläge

Stufe II – Aussagesätze mit einteiligem Prädikat

(Prädikat an der 2. Stelle, übereingestimmt mit Subjekt)

Der kommt da. Ich geh Bauecke. Kind nehmt Puppe. Ich nicht bin müde.

Weitere auf dieser Lernstufe erwartbare Teilqualifikationen

(interindividuelle Variabilität möglich)

Wortschatz: basaler Alltagswortschatz betreffend das nächste Lebensumfeld

Präpositionen: meist ausgelassen oder ersetzt durch Allzweckpräpositionen (*bei, zu*)

Verneinung: *nicht* häufig noch vor dem Prädikat (*ich nicht bin müde*)

Artikel: grammatisches Geschlecht unsicher (meist Beschränkung auf *der* und/oder *die* in freier Verwendung) bzw. noch häufig ausgelassen

Satzverbindungen: überwiegend isolierte Sätze (ohne Verbindungen); keine sprachlichen Verkettungen durch Bindewörter; noch keine Pronomen

Sprachhandlungen: Mitteilungen, Aufforderungen, Vorschläge, Beschreibungen

⁷⁶ Rössl-Krötzl & Breit (2018)

⁷⁷ Bifie (2020)

⁷⁸ Fröhlich, Döll & Dirim (2019)

⁷⁹ Bifie (2018)



Stufe III – Aussagesätze mit zweiteiligem Prädikat – „Satzklammerstrukturen“ (ein Prädikatsteil an der 2. Stelle, übereingestimmt mit dem Subjekt; ein Prädikatsteil am Satzende)

Vergangenheit: Ich hab eine Blume gemacht. Daria hat die Ball weggenommen.

Modalverben: Kind muss zu Mama gehen. Die Katze will da Maus essen.

Trennbare Verben: Ich spiel auch mit. Ich zieh den Hose an.

Weitere auf dieser Lernstufe erwartbare Teilqualifikationen

(interindividuelle Variabilität möglich)

Wortschatz: erweiterter Basiswortschatz mit verschiedenen Verben, Nomen und Adjektiven



Präpositionen: zunehmender Gebrauch, vor allem der semantisch einfacheren Raumpräpositionen wie *in, auf, unter*

Pronomen: beginnende Verkettung von Sätzen mit Pronomen: *er, sie, wir*

Satzbau: stabile Verwendung von Aussagesätzen in der Grundform (Subjekt – Prädikat – ... = Lernstufe II und III); daneben lernersprachliche Vorformen der flexiblen Satzstrukturen: *Dann die Mama kommt.*

Verneinung: *nicht* an der richtigen Position hinter dem Prädikat (*Ich spiele nicht mit.*)

Artikel: werden durchgehend verwendet, grammatisches Geschlecht noch unsicher (meist Beschränkung auf *der* und/oder *die* in freier Verwendung)

Partizip des Perfekts: häufig lernersprachliche Formen, etwa *genehmt, getrinkt*

Fälle: beliebig verteilte Formen von 1. und 4. Fall; häufig lernersprachliche Übergeneralisierung der männlichen Form im 4. Fall/Einzahl: *den*

Satzverbindungen: mit *und*; beginnende zeitliche Verbindungen mit *und dann*

Sprachhandlungen: umfangreichere Mitteilungen, Aufforderungen, Vorschläge, Beschreibungen, Bewertungen, Ankündigungen, gemeinsames Planen, Äußern von Gefühlen

Stufe IV – Satzstrukturen mit Subjekt-Verb-Verschiebung

(das Subjekt wird hinter das Prädikat verschoben)

Aussagesatz mit Subjekt-Verb-Verschiebung – „Flexible Satzstruktur“

(nicht das Subjekt, sondern ein anderes Satzglied an der 1. Stelle): *Jetzt geh ich meine Gruppe. Dann weint die Kind. Und da klettert die Katze auf den Baum.*

Entscheidungsfragesatz (Prädikat an der 1. Stelle): *Gehen wir in die Bauecke?*

W-Fragesatz (W-Fragepronomen an der 1. Stelle): *Wo ist der Ball hin?*

Weitere auf dieser Lernstufe erwartbare Teilqualifikationen

(interindividuelle Variabilität möglich)

Wortschatz: erweiterter Wortschatz, zunehmend auch Zeitangaben (*dann, immer, heute, gestern*)

Pronomen: zunehmende Verkettung von Sätzen mit Pronomen: *er, sie, wir*

Satzbau: Nebensatzstrukturen sind im Entstehen (Positionierung des Verbs jedoch noch nicht zielsprachlich)

Präpositionalphrasen: zur inhaltlichen (zeitlich, räumlich) Verkettung von Sätzen werden zunehmend eingesetzt: *in der U-Bahn, zu Mittag, am Abend, hinter die Kasten*

Artikel: grammatisches Geschlecht zunehmend sicherer; beginnendes dreigliedriges System (*der, die, das*)

Fälle: 1. und 4. Fall bereits sicherer; 3. Fall noch unsicher, häufig noch Ersatzstrategien mit Präposition: *Ich geb das zu Hund.*

Partizip Perfekt und Plural: teils noch lernersprachliche Formen, vor allem in der mündlichen Spontansprache (*getrinkt, gehte, Gansen*)

Satzverbindungen: *und dann*; erste Nebensatzleitende Verbindungen (*weil*)

Sprachhandlungen: Ausbau und Verfeinerung der Sprachhandlungen aus Stufe III sowie Darstellen von persönlich Erlebtem und Wiedergeben von Erzähltem (Nach-erzählen), Kommentieren, Frage-Antwort-Muster, Aufgabenstellen

Stufe V – Nebensätze (Prädikat an der letzten Stelle, mit dem Subjekt übereingestimmt; Nebensatz durch einen Nebensatzeinleiter mit dem Hauptsatz inhaltlich verbunden)

Ich warte, bis du fertig bist. Wenn ich in Schule war, hat das meine Mama weggeschmissen. Ich hab das gemacht, weil er mir das weggenommen hat.

Weitere auf dieser Lernstufe erwartbare Teilqualifikationen

(interindividuelle Variabilität möglich)

Wortschatz: differenzierterer, zunehmend abstrakter Wortschatz hinsichtlich der Inhaltswörter (**Nomen, Verben, Adjektive**) sowie der anderen Wortarten; etwa bereits reichhaltige Verwendung von Partikeln wie *noch, schon, nur, doch, auch* zur Modalisierung und Differenzierung der Aussage

Pronomen: dichte Verkettung von Sätzen mit Pronomen

Nebensatzeinleiter: zunehmend zur Herstellung von Bedeutungsverkettungen zwischen zwei Aussagen (Haupt- und Nebensatz): *weil, wenn, damit, dass*

Artikel: Ausdifferenzierungen und Stabilisierungen hinsichtlich des grammatischen Geschlechts

Wortgrammatik wie etwa Verbflexionen, Pluralbildungen: weitere Ausdifferenzierungen

Fälle: 4. Fall stabiler, 3. Fall teils noch unsicher bzw. Ersatzlösungen

Sprachhandlungen: Äußern von Meinungen, Begründen, Erklären, Darstellen von persönlich Erlebtem und Wiedergeben von Erzähltem (Nacherzählen)

Stufe VI – eingeschobene Nebensätze (Insertion)

Das Auto, das er dir gegeben hat, gehört aber mir.

Weitere auf dieser Lernstufe erwartbare Teilqualifikationen

(interindividuelle Variabilität möglich)

Satzbau: Komplexe und differenzierte Strukturen mit Satzgefügen, zunehmend Passivsätze

Artikel: Weitere Ausdifferenzierungen und Stabilisierungen im Bereich des grammatischen Geschlechts; 1., 3. und 4. Fall der Nominalphrasen (Artikel-Adjektiv-Nomen),

Verbflexion-Präteritum: die produktive, zielsprachliche Bildung des Präteritums ist u. a. stark abhängig von Vorleseerfahrungen

Sprachhandlungen: Ausbau von Stufe IV und V sowie Argumentieren

Interpretation der Sprachkompetenzen mittels Lernstufenmodell-DaZ

Grundsätzlich gilt, dass die Reihenfolge der Lernstufen implikationell ist. Das heißt, der Erwerb einer sprachlichen Qualifikation auf einer höheren Stufe baut auf dem Erwerb entsprechender vorangehender Qualifikationen auf. Beispielsweise ist für die korrekte Bildung der „flexiblen Satzstruktur“ sowie der Fragesatztypen (Stufe IV) der stabile Erwerb des Aussagesatzes in seiner Grundform (Stufe II und III) Voraussetzung (vgl. Kapitel 4.1.1).



Bei der Interpretation sprachlicher Äußerungen von Kindern ist zu beachten, dass nicht immer alle Stufen hörbar realisiert werden. Vor allem Kinder, die eher einen reflexiven Lernstil verfolgen, durchschreiten oft die ersten zwei Stufen still. Das bedeutet, dass diese Kinder beim Lösen komplexer (sprachlicher) Probleme langsamer und überlegter reagieren und dann insgesamt weniger Fehler zu machen scheinen.⁸⁰

Zudem ist zu beachten, dass Aneignungsbeginn und -dauer einzelner sprachlicher Teilqualifikationen interindividuell differieren können und dies daher zu Verschiebungen in der Zuordnung zu den Stufen führen kann.

Sprachförderung analog dem Lernstufenmodell

Die beschriebene Abfolge des Erwerbs des Deutschen als Zweitsprache ist relativ fest und auch durch Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen und Schule nicht willkürlich veränderbar.⁸¹ Das Kind wird nur diejenigen sprachlichen Strukturen und Formen aufgreifen und nachhaltig lernen, die in seiner unmittelbaren Reichweite liegen.⁸² Durch entsprechende sprachdidaktische Interventionen, die auf die Anbahnung der nächsten Stufe abzielen, kann das Erreichen der nächsthöheren Stufe jedoch beschleunigt und/oder allzu ausgedehnte Stagnationen auf einer Stufe können vermieden werden.

Das Lernstufenmodell gibt daher wichtige Anhaltspunkte zur inhaltlich-qualitativen Ausrichtung der Sprachförderung, zur Reihenfolge und Gewichtung der Sprachlernziele.

Auffälligkeiten beim Erwerb von Deutsch als Zweitsprache

Kommt ein Kind trotz qualitativ vollen Sprachangebots und lernförderlicher Umgebung in seinem Deutscherwerb auch nach über einem Jahr noch nicht über die Stufen I und II hinaus, so kann dies in einer tieferliegenden Ursache begründet sein, wie einer Sprachentwicklungsstörung, die sich bereits in der Erstsprache zeigen wird (vgl. Kapitel 3.1). Dies bedarf jedoch einer entwicklungsdiagnostischen Abklärung. Auch andere ungünstige Erstspracherwerbslagen können dafür verantwortlich sein, dass dem Kind der Einstieg in die grundlegende Grammatik des Deutschen, wie sie die Stufen II und III darstellen, nicht oder nur sehr mühsam gelingt (vgl. Kapitel 4.1). Auch hier kann ein spezifischer Interventionsbedarf gegeben sein. Um eine objektive, fundierte Diagnose zum Entwicklungsstand in der Erstsprache zu erhalten, sind die Hinzuziehung muttersprachlicher Expertinnen und Experten sowie im besten Fall der Einsatz eines entsprechend standardisierten Verfahrens für die jeweilige Erstsprache erforderlich.

⁸⁰ Kniffka & Siebert-Ott (2012)

⁸¹ Grießhaber (2010)

⁸² Reich (2008)



5. SPRACHFÖRDERUNG IN DER SCHULEINGANGSPHASE

Das Ziel, die Schuleingangsphase, welche das letzte verpflichtende Jahr in einer elementaren Bildungseinrichtung und die ersten beiden Volksschuljahre umfasst, flexibel zu gestalten, ist auch im Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung für die Jahre 2020 bis 2024 festgelegt.⁸³

Um einen guten Übergang von der elementaren Bildungseinrichtung in die Volksschule, insbesondere im Hinblick auf die Anschlussfähigkeit der Sprachförderung, zu gewährleisten, ist im § 6 Abs. 1a Schulpflichtgesetz verankert, dass die Erziehungsberechtigten im Zuge der Einschreibung von Schülerinnen und Schülern die

⁸³ Bundeskanzleramt
(2020, S. 203)



ihnen von der Leitung der elementaren Bildungseinrichtung überlassenen Unterlagen in Bezug auf Entwicklungsstand, Kompetenzen, Potenziale, Interessen und Begabungen der Kinder vorzulegen haben. Zugleich kommt ein verpflichtendes Übergabebblatt, das von der elementaren Bildungseinrichtung an die Volksschule weitergegeben wird, zum Einsatz, welches basierend auf den Ergebnissen des Sprachstandsinstrumentes „BESK (DaZ) KOMPAKT“ Informationen bezüglich der Stärken und förderbaren Bereiche eines Kindes im Bereich der Sprache gibt und eine konkrete Ausgangslage für die weitere Förderplanung bietet. „Insbesondere sollen dadurch allenfalls notwendige Fördermaßnahmen frühzeitig zum Einsatz gelangen und eine gezieltere Förderung erfolgen, wodurch Entwicklungszeiträume gewonnen bzw. sinnvoller genutzt werden können.“⁸⁴ Diese Informationen unterliegen dem Datenschutz⁸⁵ und sind mit Ablauf des ersten Schuljahres zu vernichten, da sie ab diesem Zeitpunkt nicht mehr für den vorgesehenen Zweck der anschlussfähigen Förderung benötigt werden.

Für die im Rahmen der Schülereinschreibung von der Schulleitung gemäß § 6 Abs. 2 Schulpflichtgesetz und der darauf bezogenen Schulreifeverordnung⁸⁶ durchzuführende Schulreifebestimmung liegt ein Leitfaden⁸⁷ vor, der für die Anwendung von standardisierten Verfahren zur förderorientierten Diagnostik im Kontext eines umfassenden Verständnisses der Entwicklungsprozesse der Kinder sensibilisiert sowie zusätzlich Informationen und Impulse in Bezug auf eine prozessorientierte Erfassung der individuellen Voraussetzungen und Ressourcen des Kindes am Übergang zur Volksschule beinhaltet. Zudem wurde ein Förderkatalog zum Schuleingang für Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen sowie Grundschulpädagoginnen und Grundschulpädagogen⁸⁸ erarbeitet, welcher dazu dienen soll, einen möglichst guten Schulstart für die Kinder zu gewährleisten und im Bedarfsfall als Unterstützung für Eltern und Pädagoginnen bzw. Pädagogen gezielte Fördermaßnahmen einzuleiten bzw. Förderhinweise bereitzustellen.

Das Ziel, alle Kinder zum Gebrauch der Bildungssprache Deutsch zu führen, kann nur erreicht werden, wenn auf die unterschiedlichen Sprachkompetenzen sowie die sprachliche Vielfalt der Kinder, ihre Lernvoraussetzungen und -erfahrungen, ihre unterschiedlichen Persönlichkeiten und ihr individuelles Weltwissen eingegangen wird. Dies erfordert den Einsatz einer Vielfalt von Methoden zur sprachlichen Bildung und Förderung. Voraussetzung ist es, förderliche Bedingungen zu schaffen, in denen die Sprache(n) des Kindes kontinuierlich wachsen und sich entfalten kann/können.

Grundsätzlich richtet sich die sprachliche Bildung und Förderung in Deutsch sowohl an Kinder mit Deutsch als Erstsprache als auch an Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Daher wird im Folgenden neben allgemeinen Grundsätzen der sprachlichen Bildung und Förderung in der Schuleingangsphase zusätzlich auf die besonderen Lernbedürfnisse von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache eingegangen. Diese liegen insbesondere in der Festigung des Grundwortschatzes und im Erwerb der Beherrschung grammatischer Strukturen und Formen (vgl. Kapitel 4.3.2).

⁸⁴ Erläuterungen zum Schulrechtsänderungsgesetz (S. 1)

⁸⁵ vgl. § 77 Abs. 3 SchUG

⁸⁶ BGBl. II 300/2018

⁸⁷ BMBWF (2021). Schulreifebestimmung NEU. Leitfaden für Schulleitungen zur Anwendung der bundeseinheitlichen Instrumente zur förderorientierten Diagnostik am Schuleingang

⁸⁸ BMBWF (2020): Förderkatalog zum Schuleingang. Förderhinweise für Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen, Grundschulpädagoginnen und Grundschulpädagogen

5.1 ROLLE DER FACHPERSONEN IM SPRACHLERNPROZESS

In einer pluralistischen Gesellschaft wird Mehrsprachigkeit als wertvoll sowie als grundlegende Ressource und Bereicherung für Bildungsprozesse anerkannt. Sprachliche Bildung und Förderung im mehrsprachigen Kontext zielt darauf ab, Gleichberechtigung und Chancenausgleich bei Aufrechterhaltung individueller Unterschiede zu ermöglichen. Daher ist die kontinuierliche Reflexion des eigenen Denkens und Handelns der pädagogischen Fachpersonen integraler Bestandteil der Sprachbildung und -förderung. Eine bewusste Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen basiert auf dem Wissen, dass Wertvorstellungen und Normorientierungen pädagogischer Fachpersonen einen wesentlichen Einfluss auf Kinder haben.⁸⁹

Es hängt in hohem Maße von den Kompetenzen der Fachpersonen in der Elementar- und Primarbildung ab, ob bzw. inwieweit die Sprachpotenziale jedes einzelnen Kindes zur Entfaltung kommen können.⁹⁰ Dazu zählen:

- Kenntnis der Bildungspläne für elementare Bildungseinrichtungen, des Lehrplans der Volksschule sowie der gesetzlichen Grundlagen der Fördermöglichkeiten
- Kennen und Anwenden geeigneter Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation des Spracherwerbs
- Wissen um den Einfluss einer gelungenen Schuleingangsphase auf die weitere Bildungslaufbahn
- Bereitschaft zur kontinuierlichen Bildungskooperation aller am Prozess Beteiligten (elementare Bildungseinrichtung, Volksschule, Hort, außerschulische Bildung und Familie)
- Reflexion der wechselseitigen Erwartungen und Methoden in der Elementar- und Primarstufe
- Wissen über Sprache und deren Bedeutung für Identitätsfindung im Kontext kultureller Vielfalt
- Wissen um die eigene Bedeutung als Sprach- und Lernvorbild
- Sprachsystematisches Wissen (vgl. Kapitel 3) sowie Kenntnis über lernersprachliche Entwicklungen im Zweitspracherwerb des Deutschen (vgl. Kapitel 4)
- Kennen und Anwenden geeigneter Sprachlehrstrategien und vielfältiger Methoden zur sprachlichen Bildung und Förderung (vgl. Kapitel 5.3, 5.4)
- Adäquater Umgang mit Fehlern vor dem Hintergrund zweitsprachlicher Erwerbsprozesse (vgl. Kapitel 5.4)

⁸⁹ Wagner (2010)

⁹⁰ Hier kann auf das Kompetenzprofil DaZ für Pädagog/inn/en (DaZ-KompP) verwiesen werden, welches einen Überblick über die Kompetenzbereiche von Pädagog/inn/en für die schulische DaZ-Förderung gibt.

Link: <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2017/08/190123dazkompetenzprofilpadagoginnen-bf-1.pdf>

5.2 BEOBACHTUNG UND DOKUMENTATION

Beobachten und Dokumentieren der sprachlichen Entwicklung und Kompetenzen des Kindes bilden die Grundlage für die gezielte individuelle sprachliche Bildung und Förderung. Für eine abgestimmte Vorgehensweise aller beteiligten Fachpersonen sind regelmäßige Aufzeichnungen zum Kompetenzprofil und zum Lernfort-



schritt jedes einzelnen Kindes erforderlich, um individuell passende Förder- und Unterstützungsmaßnahmen einzuleiten. Lernfortschritte und Besonderheiten im Aneignungsverlauf sowie die jeweiligen Fördermaßnahmen werden in Zusammenarbeit mit den Eltern besprochen (vgl. Kapitel 4.3.2).

Für außerordentliche Schülerinnen und Schüler ist der Einsatz eines Diagnose- und Förderinstrumentes in Deutschförderklassen und -kursen verpflichtend, um ihren sprachlichen Kompetenzzuwachs zu dokumentieren und entsprechende Fördermaßnahmen in den verpflichtend zu erstellenden Förderplänen diagnosebasiert und zielgerichtet ableiten zu können.

Empfohlen wird seitens des BMBWF das Diagnoseinstrument „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache“ (USB DaZ)⁹¹, das Lehrenden der Volksschule und Sekundarstufe I für die kontinuierliche Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zur Verfügung steht. Im Auftrag des BMBWF wurden Begleitmaterialien für USB DaZ entwickelt, um Pädagoginnen und Pädagogen beim Einsatz sowie bei der anschließenden Förderung zu unterstützen.⁹²

USB DaZ eignet sich sowohl für den Einsatz in Deutschförderklassen und -kursen für außerordentliche Schülerinnen und Schüler als auch für den Regelunterricht, lässt sich in den Unterrichtsalltag integrieren und kann über mehrere Jahre hinweg den Verlauf der Sprachaneignung begleiten. Dabei stehen jene sprachlichen Phänomene im Vordergrund, die vom Kind beim freien Reden und Schreiben in unterschiedlichen Bereichen verwendet werden, wie Verbformen und -stellung, Wortschatz, mündliche Sprachhandlungsfähigkeit, Textkompetenz etc. Mittels USB DaZ kann auch das Hörverstehen dokumentiert werden. Dies ist insbesondere am Beginn des Lernens einer Zweitsprache wesentlich, wenn die Kinder noch wenig sprechen, aber sich bereits in die neue Sprache einhören, Wörter und Strukturen aufnehmen und allmählich immer mehr der an sie gerichteten Aussagen und Anforderungen verstehen.

Mit USB Plus (Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung, Profilanalysen und Angebote zur Sprachförderung/Sprachbildung) steht ein weiteres Instrument für die Sprachstandsbeobachtung in der Volksschule zur Verfügung.⁹³ Das Instrument ist für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrund anwendbar, erfasst also auch die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen sind. Verknüpft mit den sprachlichen Kompetenzprofilen der einzelnen Schülerinnen und Schüler bietet USB Plus Empfehlungen und Materialien zur Sprachbildung und Sprachförderung an.

⁹¹ Fröhlich, Döll & Dirim (2014)

⁹² Begleitmaterialien sowie Lehr- und Lernvideos zu USB DaZ finden Sie auf der Website der Kompetenzstelle USB DaZ des BIMM: <https://www.bimm.at/themenplattform/thema/instrument-begleitmaterialien/>

⁹³ Weitere Informationen zu USB PLUS finden Sie unter <https://www.usbplus.at/>.

5.3 SPRACHBASIERTE MERKMALE DER SPRACHLICHEN BILDUNG UND FÖRDERUNG

Die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen in den ersten sechs Lebensjahren stellt eine bedeutsame Grundlage für die Erweiterung der Sprachkompetenzen in der Schule dar.

Ein wichtiger Beitrag zur nachhaltigen Sprachbildung und -förderung ist die sprachbewusste Gestaltung der sprachbildenden und -fördernden Aktivitäten in elementaren Bildungseinrichtungen und im schulischen Unterricht. Im Zentrum steht das Bewusstsein der Pädagogin/des Pädagogen für ihre/seine Rolle als wichtige sprachliche Bezugsperson des Kindes. Sprachfördernde Maßnahmen ziehen sich durch alle Bereiche und Angebote des Bildungsalltags. Spezifische Förderangebote, die gezielt und individuell auf die sprachlichen Bedürfnisse von Kindern abgestimmt sind, und umfassendere Sprachbildungsangebote, die sich an alle Kinder richten, sind idealerweise miteinander zu verzahnen. Sie stellen einander ergänzende sprachliche Unterstützungsformen dar. Die folgenden zentralen sprachbasierten Merkmale betreffen alle Formen der sprachlichen Unterstützung und Begleitung von Kindern.

Lernumgebung⁹⁴

- **Lernförderliches Klima:** positives, emotional angenehmes Klima, sichere, vertrauensvolle Beziehung, z. B. die Namen der Kinder korrekt aussprechen, wichtige Begriffe in der Sprache der Kinder kennen (Grußformel, Bitten und Danken etc.)
- **Hoher Anteil an echter Lernzeit und Aufmerksamkeit:** Auch organisatorische Sequenzen können sinnvoll genutzt werden, wenn die Pädagoginnen bzw. Pädagogen ihre Tätigkeiten sprachlich begleiten.
- **Modalitätenwechsel:** Um die Aufmerksamkeit der Kinder zu erhöhen, ist es förderlich, die Sprachfördereinheiten bzw. Sprachimpulse hinsichtlich der Modalitäten Sprachverstehen, -produktion und -reflexion abwechslungsreich zu gestalten, d. h. verschiedene Aktivitäten zu ermöglichen: Sprechen, Zuhören, Untersuchen, Spielen, Singen etc.
- **Zwingende Sprachanlässe schaffen,** in denen das Kind die Möglichkeit erhält, Mitteilenswertes mit informativem Neuwert für die Pädagogin/den Pädagogen zu versprachlichen. Die sprachlichen Interaktionen möglichst in authentische Gesprächs-, Spiel- und Handlungsabläufe einbetten: Die sprachlichen Aktivitäten müssen für das Kind von Relevanz und Interesse sein. Z. B. sind reine Bildbeschreibungen nicht unbedingt sprachanregend. Dagegen kann etwa das Betrachten eines abstrakten, d. h. nicht-gegenständlichen Bildes Kinder animieren, den anderen mitzuteilen, was sie darin erkennen können.⁹⁵ Präzise Benennungen von räumlichen Lagen mittels Raumpräpositionen können z.B. motiviert werden, indem dem/der Dialogpartner/in die Lage eines Gegenstandes tatsächlich nicht bekannt ist oder eine ins Spiel gebrachte Handpuppe einen abgebildeten Sachverhalt nicht gut sehen kann.

⁹⁴ z.B. Knapp, Kucharz & Gasteiger-Klicpera (2010)

⁹⁵ Motsch (2017)



- **Zwingende sprachlich-inhaltliche Kontexte für die Anwendung bestimmter Sprachstrukturen schaffen**, die der natürlichen Sprachverwendung nahekommen. Wenn z. B. ein ganzer Satz als Antwort des Kindes gesprochen werden soll, eignen sich offene Fragen, die eine längere Antwort erfordern: Warum? Was passiert hier? Was macht er mit dem Ball? Im Gegensatz etwa zu „Wo? oder Wer?“ – das sind Fragen, die eine Ein-Wort-Antwort nahelegen (siehe weiter unten: „Stimulieren“).
- **Erklärungen und Begründungen für Sachverhalte anbieten** bzw. die Kinder veranlassen, diese selbst zu finden; Zusammenhänge zwischen Themen herstellen.
- **Regelmäßige Wiederholungen zur Festigung und Vertiefung des Inputs:** etwa in ritualisierter Alltagssprache in wiederkehrenden Situationen; Wiederholung des Wortschatzes in unterschiedlichen sprachlichen und situativen Kontexten; Gespräche zu Aktivitäten mit authentischem Material, bei der Buchbetrachtung, beim Vorlesen und Nacherzählen von Geschichten und in Rollenspielen. Je häufiger Kinder Wörter, Sätze und bestimmte grammatische Strukturen in ihrem Umfeld hören, desto mehr Anregung bietet dies für das Sprechenlernen.
- Beim Erarbeiten von Themen steht zunächst stets **der Inhalt** im Vordergrund, es folgt die formale Richtigkeit.
- Anregen des **selbstständigen Entdeckens von Sprache und Sprachverwendung**.

Förderung der Sprachbewusstheit (Language Awareness)⁹⁶

Lernprozesse gelingen, wenn die vorhandenen Potenziale des Kindes ausgeschöpft werden. Die erstsprachlichen Kenntnisse stellen eine zentrale Ressource dar und sollen bei der sprachlichen Bildung und Förderung eingebunden werden. Durch bewusstes Betrachten und Vergleichen der verschiedenen Sprachen gewinnt das Kind Einsichten in die Charakteristika und den Aufbau von Sprache. Sowohl die gesprochene als auch die geschriebene Sprache kann zum Gegenstand der Betrachtung werden.

Wesentliche Ziele sind, Freude und Neugier an Sprache(n) zu wecken und dadurch den bewussteren Umgang mit Sprache und das Sprachenlernen zu erleichtern. Gleichzeitig dient das sprachenvergleichende Arbeiten auch der Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler.⁹⁷ Sprachreflexive Sequenzen bzw. das Nachdenken über Sprache können im Rahmen von Übersetzungen oder auf spielerische Weise auf der Wort- und Lautebene stattfinden (vgl. Curriculum Mehrsprachigkeit⁹⁸).

Die aktive, wertschätzende Einbeziehung der Erstsprache(n) der Kinder stärkt zudem das Selbstvertrauen, stützt ihre Identität und ermutigt die Kinder, sich auch in der Zweitsprache aktiv zu üben. Dies kann unter anderem durch mehrsprachige Lieder, Sprichwörter, Vorlesen von mehrsprachigen Büchern etc. erfolgen.⁹⁹

⁹⁶ Luchtenberg (2008)

⁹⁷ Jeuk (2015)

⁹⁸ Krumm & Reich (2011)

⁹⁹ Im Auftrag des BMBWF wird für den Unterricht in mehrsprachigen Klassenzimmern sowie für den muttersprachlichen Unterricht von der 2. bis zur 6. Schulstufe die Zeitschrift TRIO entwickelt. In den Hefen gibt es eine Auswahl von spannenden Texten, Rätseln und Experimenten in den Sprachen Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Türkisch und Deutsch. TRIO kann zur Unterstützung im Leseunterricht und zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache eingesetzt werden. Link: <https://pubshop.bmbwf.gv.at/>

5.4 SPEZIFISCHE MERKMALE DER SPRACHLICHEN BILDUNG UND FÖRDERUNG IM KONTEXT DES ZWEITSPRACH(EN)-ERWERBS

Synthese von kommunikativ-ganzheitlichen und sprachstrukturellen Ansätzen

Grundsätzlich kann eine Zweitsprache in Alltagssituationen, in denen die Erfüllung kommunikativer Zwecke im Vordergrund steht („ungesteuerter Spracherwerb“), sowie durch gezielte Sprachförderung mit dem Fokus auf der Vermittlung formal-grammatischer Mittel („gesteuerter Spracherwerb“) gefördert werden. Um sowohl dem Ziel des Erwerbs der Bildungssprache Deutsch als auch den entwicklungsbezogenen Realitäten des Kindesalters mit ihren alltagssprachlich-kommunikativen Bedürfnissen gerecht zu werden, ist in der elementaren Bildungseinrichtung und der Schuleingangsphase die Synthese der beiden Ansätze sinnvoll und zielführend.

- **Kommunikativ-ganzheitliche Förderung. sprachliche Vielfältigkeit:** Nutzung der sprachlichen Vielfalt und Reichhaltigkeit von Situationen des elementaren und schulischen Bildungsalltags mit dem Ziel, den Kindern Möglichkeiten zu bieten und Anreize zu schaffen, die verschiedenen Aspekte von Sprache in Alltagssequenzen zu verwenden, Fragen zu stellen, Wünsche und Bedürfnisse zu äußern, Gespräche mit anderen zu führen, über Vorfälle zu erzählen etc.



- **Gezielte Förderung bestimmter sprachlicher Qualifikationen:** Die Basis stellen die beobachteten Sprachkompetenzen des Kindes dar. Es erfolgt eine bewusste linguistisch-sprachliche Förderung, die in **ihren Inhalten dem Verlauf des Zweitspracherwerbs** folgt. Rein formalgrammatische Sprachmustertrainings werden dem Sprachenlernen von Kindern am Übergang von der elementaren Bildungseinrichtung in die Schule nicht gerecht und sind deshalb zu vermeiden. Stattdessen ist der Einsatz inszenierter Sprachlernsituationen¹⁰⁰ zu bevorzugen, die die Sprachstruktur fokussieren. Dies sind geplante Situationen des Spiel-, Handlungs- und Unterrichtsrahmens zu bestimmten Themenfeldern entsprechend den Interessen- und Lebensbereichen des Kindes. Sprachstrukturen und -formen werden nicht rein formal vermittelt, sondern erhalten durch die Einbettung in einen situativen Kontext Funktion und Bedeutung.

Spezifische Sprachförderung und Regelunterricht sind mit Blick auf die Bildungssprache zu gestalten und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.¹⁰¹

Berücksichtigung der Stufen des Zweitspracherwerbs

Die Charakteristika des stufenförmigen Aneignungsverlaufs von Deutsch als Zweitsprache sind sowohl in elementaren Bildungseinrichtungen sowie in jedem Unterrichtsfach als auch bei inszenierten Sprachlernsituationen zu beachten. Dabei ist Folgendes zu berücksichtigen:

- **Die Aneignung der sprachlichen Qualifikationen erfolgt in einer bestimmten Reihenfolge** (vgl. Kapitel 4.3). Kinder können nur diejenigen sprachlichen Einheiten aus dem umgebenden Sprachangebot aufgreifen, die in Reichweite ihrer nächsten Entwicklung liegen. Dies zeigt sich z. B. deutlich im Nachsprechen: Kinder lassen diejenigen sprachlichen Elemente aus oder produzieren sie abweichend, die noch nicht ihren Möglichkeiten entsprechen. Ein frühes Trainieren bzw. Einfordern sprachlicher Elemente, die erst spät im Spracherwerb folgen, kann sich auf den Erwerb der anderen Elemente hemmend auswirken.
- Die gezielte sprachliche Intervention der Pädagoginnen und Pädagogen erleichtert dem Kind den Erwerb der **nächsten grammatischen Strukturen und Formen**: Sprachlernsituationen werden so gestaltet, dass die zu erwerbenden Muster und Regelhaftigkeiten **häufig, eindeutig und prägnant vorkommen**. Dazu kommen sprachbasierte Sprachlehrstrategien zum Einsatz.

¹⁰⁰ z. B. Knapp, Kucharz & Gasteiger-Klicpera (2010), Ruberg, Rothweiler & Koch-Jensen (2017)

¹⁰¹ Gogolin (2010)



Gezielter Einsatz von Sprachlehrstrategien

Im Zentrum aller sprachbildenden und -fördernden Aktivitäten steht der bewusste, qualitätsvolle Spracheinsatz der Pädagogin/des Pädagogen. Die sogenannten Sprachlehrstrategien (sprachdidaktische Techniken) kommen in einem dreiteiligen Grundschema zur Anwendung:¹⁰²

- **Präsentieren** der zu erwerbenden sprachlichen Qualifikationen,
- **Stimulieren** (Anregen) der Produktion von sprachlichen Qualifikationen,
- **Modellieren (Indirekte Korrekturen)** der Äußerungen des Kindes.

Auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache profitieren in ihrem Spracherwerb durch die im Folgenden dargestellten Sprachlehrstrategien, so sie altersentsprechend und den Kompetenzen angemessen eingesetzt werden.

Präsentieren

- Der bewusste Spracheinsatz beinhaltet, die Sprache sowohl strukturell (grammatisch) als auch inhaltlich an das lernende Kind anzupassen. Beim Einsatz der verschiedenen Strategien ist zu beachten, dass das zu fördernde Kind direkt angesprochen wird, insbesondere wenn mehrere Kinder beteiligt sind. In be-

¹⁰² Kannengieser (2019)



stimmten Fällen ist es auch pädagogisch sinnvoll, eine Zweiersituation zwischen Kind und Erwachsenem (Dyade) herzustellen. In inszenierten Sprachlernsituationen (Spielen, Lesen etc.) oder in Alltagssequenzen wird dem Kind ein auf seine sprachlichen und sozial-emotionalen Bedürfnisse zugeschnittenes Sprachangebot gemacht. Dabei wird die Sprache in Bezug auf Sprachmelodie, Struktur und Formen (Grammatik) sowie Wortschatz modelliert. Für Kinder mit noch geringen Deutschkenntnissen erleichtert die Verwendung der sogenannten „Leichten Sprache“¹⁰³ etwa das Verständnis von Texten und somit die aktive Teilnahme an Bildungsangeboten. **Sprechweise:** pointierte Sprachmelodie, bewusstes Verlangsamtes, Betonen von Schlüsselwörtern und deutliche Aussprache, um die Aufmerksamkeit des Kindes auf die spezifischen Merkmale der an es gerichteten Sprache zu lenken.

- **Verbalisieren der Handlungen des Kindes bzw. der gemeinsamen Handlungen**, im Folgenden mit steigendem kognitiv-sprachlichem Anspruch, von kontextbezogen bis kontextgelöst, z. B.:

Konkret-wahrnehmbare Handlungsschritte versprachlichen (Präsentation: Struktur mit trennbarem Verb)

Ah, du gibst noch einen grünen Baustein dazu. – Jetzt mache ich noch die Knöpfe zu.

Positive Resonanz zu Handlungsschritten geben (Präsentation: Perfektstruktur)

Ja, das hast du richtig gemacht.

Handlungspläne versprachlichen (Präsentation: flexible Satzstruktur)

Zuerst schneiden wir die Figur aus. Nachher kleben wir beides zusammen.

Handlungen begründen (Präsentation: Nebensatzgefüge)

Heute nehmen wir die dicke Jacke, weil es draußen so kalt ist.

Handlungsziele/-zwecke formulieren (Präsentation: Nebensatzgefüge)

Ah, das stellst du jetzt dort hin, damit der Turm nicht mehr so leicht einstürzt.

Bedingungen formulieren, mögliche Folge nächster Handlungsschritte versprachlichen (Präsentation: Nebensatzgefüge)

Wenn wir noch einen Baustein hinaufgeben, dann stürzt der Turm wahrscheinlich ein.

Neue Perspektiven eröffnen (komplexes Satzgefüge mit eingeschobenem Nebensatz)

Wenn du eine Fliege wärst, die da oben auf der Decke sitzt, was würdest du da sehen?

- **Gehäufte Präsentation** sowie Kontrastierung der Zielform und/oder -struktur, z. B. Vergangenheitsstruktur (zweiteiliges Verb) beim Sprechen über Aktivitäten, die stattgefunden haben:

Zuerst haben wir die Decke ausgebreitet. Dann hat Tugce die Bücher geholt.

(Kontrast hinsichtlich der Personalform)

Satzklammer (zweiteiliges Verb) beim Verteilen der Rollen in der Situation des Aufräumens

Ich wische den Tisch ab. Du räumst bitte die Sessel weg. Tugce kehrt den Boden auf.

- Wortschatz: Wiederholung und Betonung von Schlüsselwörtern in Sinn- und Bedeutungskontexten (vgl. Kapitel 5.3)

¹⁰³ Bredel (2019)

Stimulieren – sprachbasiertes Anregen des Kindes

Neben der Bereitstellung kindgerechter, anregender Lernumgebungen, Methoden und Themen haben auch **die richtigen Fragestellungen** eine große Bedeutung für die Sprachanregung der Kinder. Je nach Spracherwerbsstand des Kindes sind sprachlich einfachere oder komplexere Fragen einzusetzen.

- **„Geschlossene Fragen“** und solche Fragen, die sich auf den konkret-anschaulichen Kontext beziehen und/oder lediglich eine kurze Antwort erfordern, eignen sich für Sprachlernanfängerinnen bzw. -anfänger und für introvertierte Kinder als „Türöffner“, z. B. *Ist das ein blaues Auto? – Trinkt die Katze Milch? – Ist das eine Katze oder ein Hund? Wo ist der Ball? – Zeigst du mir/Siehst du auch den Roller? – Was macht denn dieses Kind?*
- **„Offene Fragen“ und weiterführende Fragen**, die über den Anschauungskontext hinausgehen, sind auf breitere Antwortmöglichkeiten ausgerichtet und gelten daher als besonders sprachanregend. Sie richten sich an sprachlich fortgeschrittenere Kinder. Dazu zählen etwa auch Fragen nach Erklärungen, Begründungen, Gedanken, Plänen.
Was ist denn hier los? – Was passiert denn hier? – Und wozu bekommt der Hund eine Leine umgebunden? – Warum weint das Kind? – Was denkst du, wird als nächstes passieren/weshalb das passiert ist? – Wer kann mir denn mehr dazu erzählen? – Was hast du jetzt vor?

Modellieren der Äußerungen des Kindes – Indirekte Korrekturen

Fehler bzw. abweichende Äußerungen von der Zielsprache sind im Zweitspracherwerb häufig Indikatoren für Fortschritte. Kinder entdecken Regularitäten und wenden sie übergeneralisierend an. Indirekte Korrekturen können das Kind bei der Annäherung an die Zielsprache effektiv unterstützen, indem dem Kind unmittelbar nach seinen lernersprachlichen Äußerungen die zielsprachliche Version angeboten wird. Die spezifische Art des Umgangs mit der abweichenden Äußerung bzw. dem Fehler hängt dabei von der Sprachlernsituation, vom Sprachlernniveau und vom Alter des Kindes ab.

- **Erweiterung** bzw. Vervollständigung der Äußerungen des Kindes, z. B. *„Fußball ...Tor“ – „Ja, der Fußball ist im Tor“.*
- **Umformung der Äußerungen des Kindes:** etwa Aussagesatz zu Fragesatz, 1. Person zu 2. Person, z. B. *„Ich nehme den gelben Stift.“ – „Ah, du holst den gelben Stift. Brauchst du auch den blauen Stift?“*
- **Scaffolding:** Dem Kind wird bei Ausdrucksnot ein Sprachlerngerüst, etwa in Form von Anleitungen, Nachfragen etc., angeboten, welches die vom Kind benötigten sprachlichen Mittel, wie Wortschatz und Satzstrukturen, beinhaltet. *„Ich will das da.“ – „Du brauchst die Schere.“*
- **Korrektives Feedback:** Fehlerhafte Äußerungen des Kindes werden nicht durch explizite Beanstandung des Fehlers beantwortet, sondern durch implizite Korrektur: *„Ich Garten gehen.“ – „Ah, du gehst in den Garten. Ich gehe mit.“*



5.5 EFFEKTIVE BILDUNGSANGEBOTE ZUR FÖRDERUNG DER BILDUNGSSPRACHE DEUTSCH

Um Kindern die Bildungssprache Deutsch näherzubringen, eignen sich Angebote, in denen Sprache losgelöst vom anschaulichen Kontext in ihrer formal und strukturell komplexeren Ausprägung erfahrbar wird und Kinder zur selbstständigen Verwendung angeregt werden.

Interaktives Erzählen: Förderung der narrativen Kompetenzen

Wiederholtes Sprechen über gemeinsam Erlebtes stellt ein wichtiges Format dar, um Sprache losgelöst vom gegebenen Kontext zu verwenden. Das Kind lernt durch die Hilfestellungen des Erwachsenen, wie z. B. strukturierendes Nachfragen, Ereignisabfolgen zusammenhängend zu erzählen und die dazu erforderlichen sprachlichen Mittel zu verwenden.¹⁰⁴

Sprachspiele, Reime und Sprüche

Die spielerische Beschäftigung mit Sprache ist eine immens wichtige Quelle für das Sprachenlernen. Im Vordergrund steht hierbei nicht der zweckgebundene, kommunikative Gebrauch der Sprache, sondern die spielerische Interaktion, die Lust an der Wiederholung und an der Ästhetik von Sprache. Die Entlastung von der zweckorientierten Sprachhandlung ist für manche Kinder ein Einstieg in die aktive Verwendung der neu zu lernenden Sprache. Die Aufmerksamkeit des Kindes wird auf die Sprache selbst gerichtet.¹⁰⁵ Reime, Sprüche und Lieder bieten die Möglichkeit zur imitierenden Wiederholung und damit zum Einüben von Redemitteln und Sprachmustern. Diese systematischen Spiele mit den Elementen der Sprache können durch bewusste Reflexionen und Thematisierungen – metasprachliche Beschäftigungen – erweitert werden, die eine wesentliche Grundlage für den Les- und Schrifterwerb darstellen.

Buchrezeption: (dialogisches) Vorlesen – Nacherzählen

Die Buchrezeption ist eine der effektivsten Formen der Sprachförderung (vgl. Kapitel 3.2). Das Buch wird bei der Bearbeitung eines Themas, z. B. im Freispiel bzw. Sachunterricht, oder eines aktuellen Anlasses herangezogen. Neben thematischen Gesichtspunkten sind bei der Auswahl geeigneter Bücher auch sprachliche Aspekte entsprechend den Sprachkenntnissen der Kinder zu berücksichtigen, etwa hinsichtlich der Erzählzeit, des Vorkommens bestimmter, sich wiederholender Satzmuster oder eines spezifischen, themenbezogenen Wortschatzes. So werden Bücher zu einer hervorragenden Quelle für

- eine systematische Wortschatzerweiterung
- den Erwerb von einfachen bis hin zu komplexeren Satzgefügen
- die Entwicklung des zusammenhängenden Erzählens
- den Erwerb der bildungssprachlichen Variante von Sprache

Bedeutsam ist die interaktive Ausgestaltung der Vorlesehandlung: Das Kind ist nicht nur passiv reaktiv beteiligt, sondern steuert durch seine Fragen oder Bemerkungen

¹⁰⁴ Griebhaber (2010)

¹⁰⁵ Belke (2008)

- die Handlungen des Erwachsenen,¹⁰⁶ der selbst durch verständnissicherndes Nachfragen den dialogischen Charakter des Vorlesens bewusst aufrechterhält.
- In einem weiteren Schritt können Kinder die Geschichte unter Rückgriff auf die in ihr enthaltenen Wörter, Phrasen und Sätze nacherzählen oder in Rollenspielen ausagieren. Das Nacherzählen vorgelesener Geschichten ist in hohem Maße dazu geeignet, die Erzählkompetenz der Kinder zu steigern.¹⁰⁷

5.6 BILDUNGSKOOPERATION

- Bildungsk Kooperation meint Prozesse der Zusammenarbeit zwischen allen an der Bildung eines Kindes beteiligten Personen und Institutionen. „Vorrangiges Ziel ist der gemeinsame Aufbau einer lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung für Kinder. Die Zusammenarbeit zeichnet sich primär durch gegenseitiges Interesse aus und verdeutlicht die gemeinsame Verantwortung für das Kind.“¹⁰⁸

Kooperation elementarer Bildungseinrichtungen mit Volksschulen

Die Kooperation elementarer Bildungseinrichtungen mit Volksschulen ist ausführlich im Kapitel 2 dargestellt.

Kooperation innerhalb der Volksschule

Bildungsk Kooperationen innerhalb der Schule umfassen – je nach den individuellen schulischen Gegebenheiten – alle unterrichtenden Lehrpersonen, die speziell für die sprachliche Bildung und Förderung im Kontext des Zweitspracherwerbs zur Verfügung stehen, wie muttersprachliche Lehr- und Sprachförderpersonen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ).

Je enger der muttersprachliche Unterricht mit den Lernprozessen in der Klasse und den dort behandelten Themen verknüpft ist, umso mehr profitieren die Schülerinnen und Schüler davon. Daher ist es wichtig, Möglichkeiten des Austausches und der Zusammenarbeit zu organisieren, wie z. B. regelmäßige Besprechungen, Blogs etc. Insbesondere die aufeinander abgestimmte Planung des Unterrichts bildet die Basis einer gemeinsamen Vorgehensweise und fördert eine nachhaltige sprachliche Bildung und Förderung.

Eine qualitätsvolle Kooperation der Lehrpersonen zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache orientiert sich an den individuellen Voraussetzungen der Kinder. Unter optimaler Gestaltung der Rahmenbedingungen (Stundenpläne, Räumlichkeiten etc.) kann sich die Zusammenarbeit unter anderem auf folgende Punkte beziehen:

- Austausch über die Lernfortschritte der Kinder in Deutsch als Zweitsprache
- Basiswortschatz für bestimmte Themen abstimmen

¹⁰⁶ Baldaeus, Ruber, Rothweiler & Nickel (2021), Griebhaber (2010), Apeltauer (2010)

¹⁰⁷ Becker (2011)

¹⁰⁸ CBI (2009a, S. 4)



- Themen des Sachunterrichts auch in strukturierten Sprachfördereinheiten aufgreifen, entweder vorbereitend oder begleitend bzw. wiederholend und vertiefend
- Offene Lernformen im Unterricht, wie z. B. Stationenbetrieb, für individuelle Lernanlässe, Gespräche, das Betrachten/Lesen/Vorlesen von Büchern nützen
- Im Teamteaching in der Klasse Sprachangebote, wie z. B. Lieder, Rollenspiele, Sprachspiele, Nonsens-Reime, Begriffe-Raten etc., anbieten und diese als Schreib-anlässe nutzen

Kooperation mit Eltern im Kontext des Zweitspracherwerbs

Kulturell vielfältige Klassen stellen für Lehrpersonen oftmals eine Herausforderung dar. In der Kooperation mit Eltern können etwa Sprachschwierigkeiten oder kulturell bedingt unterschiedliche Wertvorstellungen die Kommunikation erschweren. Ziel ist der Aufbau einer tragfähigen Kooperationsbeziehung auf der Basis einer wertschätzenden Haltung gegenüber den Eltern, um gemeinsam bestmögliche Bedingungen für die sprachliche Bildung und Förderung zu gestalten. Bei der Zusammenarbeit mit Eltern im Kontext des Zweitspracherwerbs sind unter anderem folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- Anerkennung der jeweiligen Familiensprache als wichtiger Bestandteil der Identität
- Bestätigung der wichtigen Rolle der Eltern für den Erstspracherwerb des Kindes und Ermunterung zur fortlaufenden Kommunikation in der Erstsprache
- Betonung der Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb: Ermunterung der Eltern zu sprachfördernden Aktivitäten in der Erstsprache, wie z. B. vorlesen, muttersprachliche Lieder singen, Gedichte lesen, Geschichten erzählen
- Information der Eltern über die Bedeutung des muttersprachlichen Unterrichts für die Sprachentwicklung ihrer Kinder
- Sicherstellung des Informationsflusses, z. B. durch (schriftliche) Informationen in der Erstsprache der Eltern, Übersetzungsmöglichkeiten durch muttersprachliche Lehrpersonen etc.
- Anregung von Kontakten der Eltern untereinander

5.7 INSTITUTIONEN UND INITIATIVEN ZUR UNTERSTÜTZUNG DER SPRACHLICHEN BILDUNG UND FÖRDERUNG MEHRSPRACHIGER KINDER

In Österreich haben sich eine Reihe an Institutionen und Plattformen etabliert, die sich für die Förderung von Mehrsprachigkeit sowie die Qualitätsentwicklung und Professionalisierung im Bereich des Sprachenlernens und -lehrens einsetzen.

Das **NCoC BIMM** – Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit¹⁰⁹ ist das Netzwerk der Pädagogischen Hochschulen Österreichs zur Förderung der Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in den Themen Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit. Das BIMM richtet sich an Akteurinnen und Akteure auf allen Ebenen des Bildungssystems und setzt sich für eine diversitätsorientierte Öffnung und Vernetzung von Bildungseinrichtungen in einer Kultur gegenseitiger Wertschätzung ein. Auf der Homepage des BIMM finden sich Informationen zu themenspezifischen Projekten, zu Aus- und Weiterbildungsangeboten sowie fach einschlägige Literaturhinweise.

Das **Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ)**¹¹⁰ hat die Weiterentwicklung des Sprachenlernens und -lehrens in Österreich zum Ziel. Im Auftrag des

¹⁰⁹ Siehe <http://bimm.at>

¹¹⁰ Siehe http://www.oesz.at/OESZNEU/main_00.php



Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) entwickelt das Institut Instrumente zur Erweiterung sprachlicher, metasprachlicher und interkultureller Kompetenzen, organisiert Vernetzungsprojekte und setzt Initiativen zur Förderung innovativer Sprachenarbeit, wie z. B.:

- Das Projekt PUMA des ÖSZ (Produktiver Umgang mit Mehrsprachigkeit im Alltag von Kindern) fokussiert auf die ganzheitliche frühe sprachliche Bildung und Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen und bietet Tipps und Materialien, wie Sprechansätze bewusst geschaffen und in den Alltag der Kinder integriert werden können. Die PUMA-Faltplakate¹¹¹ können als spielerische und zugleich kompetenzorientierte Übergangsinstrumente die Transition von der elementaren Bildungseinrichtung in die Schule unterstützen. Das Spiralheft „PUMA für Eltern – Spielerische Sprachförderung im Alltag“ beinhaltet eine Sammlung von alltagstauglichen Sprachfördertipps für Eltern, Erziehungsberechtigte und Bezugspersonen.
- Die Plattform „Sprachsensibler Unterricht“ des ÖSZ stellt für Lehrpersonen aller Schulstufen praxisrelevante Angebote zur Unterstützung bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern durch den Einsatz sprachsensibler Unterrichtsmethoden bereit. Die Plattform bietet Unterrichtsmaterialien für unterschiedliche Fächer, Wissen zu Methodik und Didaktik, Informationen zu Aus- und Weiterbildungsangeboten, Kontakt zu Referentinnen und Referenten und vieles mehr.
- Im Mittelpunkt des Projekts #Deutsch FAIR netz¹¹² steht das nachhaltige und vernetzte Erlernen der Alltags- und Unterrichtssprache Deutsch in der Primarstufe. Das hierfür entwickelte Unterrichtsmaterial bietet Spiele und Übungen zu den Bereichen Wortschatz, freies Sprechen, Grammatik und Rechtschreibung mit thematischem Bezug zur Lebenswelt der Lernenden. Digitale Aktivitäten zur Festigung des Gelernten und zusätzliche Höraktivitäten runden das Materialangebot ab. Ein Faltplakat für Schulleiterinnen und Schulleiter sowie für Lehrerinnen und Lehrer unterstützt die bewusste sprachliche Zusammenarbeit in der Schule.
- Die KIESEL – Materialien zur Mehrsprachigkeit des ÖSZ enthalten u. a. Unterrichtsmaterialien, Spiele, Sprachvergleiche und Hörbeispiele für eine Entdeckungsreise durch die Welt der Sprachen für Kinder zwischen acht und zwölf Jahren sowie Hintergrundinformationen zu 38 Sprachen („Sprachenporträts“).

¹¹¹ www.oesz.at/puma

¹¹² www.oesz.at/deutsch-fairnetz





„Zum Nachdenken“

20 Vorschläge, wie man Sprachenlernen verhindert¹¹³

- Machen Sie einen systematischen Grammatikkurs.
- Differenzieren Sie in Ihrem Unterricht nach Leistung.
- Sorgen Sie dafür, dass nur Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler der gleichen Muttersprache miteinander spielen bzw. arbeiten.
- Setzen Sie viele Arbeitsblätter ein.
- Spielen Sie nicht zu oft; Spiele haben im Unterricht nichts verloren.
- Bringen Sie den Kindern bzw. Schülerinnen und Schülern die Furcht vor dem Fehlermachen bei.
- Achten Sie weniger auf den Inhalt als auf die Form des Gesagten.
- Machen Sie den Kindern bzw. Schülerinnen und Schülern ständig klar, dass sie Fehler machen. Runzeln Sie die Stirn, verziehen Sie Ihr Gesicht und verbessern Sie jeden Fehler.
- Fordern Sie die Kinder auf, andere zu verbessern, wenn sie einen Fehler machen.
- Lassen Sie fehlerhafte Sätze so lange wiederholen, bis die Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler keinen Fehler mehr machen.
- Vermeiden Sie, dass den Kindern bzw. Schülerinnen und Schülern zu viel Sprache begegnet.
- Arbeiten Sie nicht mit Texten, in denen viele unbekannte Wörter vorkommen.
- Reden Sie mit den Kindern bzw. Schülerinnen und Schülern nicht natürlich, sondern in einfachster, reduzierter Sprache.
- Verboten Sie den Kindern bzw. Schülerinnen und Schülern die Muttersprache.
- Lassen Sie das Kind bzw. die Schülerin/den Schüler vor allen reden, auch wenn sie/er das nicht so gerne möchte.
- Machen Sie viele solcher Übungen: Lassen Sie beschreiben, was die Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler sehen, z. B. *Der Stift ist rot. Auf dem Bild ist eine Kuh.* Auch das Nachsprechen von Sätzen ist besonders sinnvoll. Es sollte Sie nicht stören, dass das wenig spannend ist.
- Reden Sie viel und lassen Sie die Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler weniger sprechen. Sie sind das gute Sprachvorbild und nur, was Sie sagen, lernen die Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler wirklich.
- Lassen Sie die Schülerinnen und Schüler untereinander nicht unbeaufsichtigt sprechen, denn im gemeinsamen Gespräch lernen sie nur viele Fehler.
- Lassen Sie Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler die Sprache nicht einfach ausprobieren, denn dabei treten Fehler auf.
- Seien Sie sparsam mit Lob. Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler brauchen von ihren Fortschritten nichts zu wissen.

¹¹³ nach Hölscher (2008, S. 165-166)

6. LITERATUR UND WEITERFÜHRENDE LINKS

Ahrenholz, Bernt (2008). Zweitspracherwerbsforschung. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden*, Band 9 (S. 64-80). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2017). *Deutsch als Zweitsprache. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden*, Band 9. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Andresen, Helga (2017). *Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Apeltauer, Ernst (2008). Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (S. 111-134). Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Apeltauer, Ernst (2010). Wortschatz und Bedeutungsvermittlung durch Anbahnen von Literalität. In: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht. Heft 53.

Apeltauer, Ernst (2011). Zur Verbentwicklung in einer Lerner Sprache. In Ernst Apeltauer & Martina Rost-Roth (Hrsg.), *Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Von der Vor- in die Grundschule* (S. 23-42). Tübingen: Stauffenburg.

Baldaeus, Annika, Ruberg, Tobias, Rothweiler, Monika & Nickel, Sven (2021). *Sprachbildung mit Bilderbüchern. Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen.* Münster: Waxmann.

Becker, Tabea (2011). *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform.* 3, korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Becker, Tabea (2012). Der Zusammenhang sprachlicher und orthographischer Fähigkeiten bei deutsch-türkischen Grundschulern. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie. In Bernt Ahrenholz & Werner Knapp (Hrsg.), *Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen* (S. 113-130). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Becker, Tabea & Stude, Juliane (2017). *Erzählen.* Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Belke, Gerlind (2008). Poesie und Grammatik. Sprachförderung in mehrsprachigen Lerngruppen. In Charlotte Röhner (Hrsg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit* (S. 215-230). Weinheim: Juventa.

Bifie (2018). *USB Plus – Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung, Profilanalysen und Sprachbildung.* Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens

Bifie (2020). *MIKA-D – Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch.* Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens



BMBWF (2012). Lehrplan der Volksschule (BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012). Wien: öbv&hpt

Bredel, Ursula (2019). Leichte Sprache – Ein Instrument zur Sprachförderung?. In Lena Decker & Kirsten Schindler (Hrsg.), Von (Erst- und Zweit-)Spracherwerb bis zu (ein- und mehrsprachigen) Textkompetenzen (S. 205-224) (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A, 13). Duisburg: Gilles & Francke.

Brizic, Katharina (2007). Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster: Waxmann.

Bruner, Jerome S. (2002). Wie das Kind sprechen lernt (2. ergänzte Auflage). Bern: Hans Huber.

Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & BMUKK (2009a). Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Wien: BMUKK.

Charlotte Bühler Institut im Auftrag des bmwfj (2010). Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan“. Wien: bmwfj.

Chilla, Solveig, Rothweiler, Monika & Babur, Ezel (2013). Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik (2. Auflage). München: Ernst Reinhardt.

Czinglar, Christine, Rüdiger, Jan Oliver, Korecky-Kröll, Katharina, Uzunkaya-Sharma, Kumru, Dressler, Wolfgang U. (2017). Inputfaktoren im DaZ-Erwerb von sukzessiv bilingualen Kindergartenkindern mit L1 Türkisch. In Isabel Fuchs, Stefan Jeuk & Werner Knapp (Hrsg.), Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg (S. 15-34). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

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

Egert, Franziska, Galuschka, Katharina, Groth, Katarina, Hasselhorn, Marcus & Sachse, Steffi (2020). Evidenzbasierung vorschulischer sprachlicher Bildung und Förderung: Was man darunter versteht und bisher darüber weiß. In Kristine Blatter, Katarina Groth & Marcus Hasselhorn (Hrsg.), Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich (S. 3-27). Wiesbaden: Springer.

Ehlich, Konrad, Bredel, Ursula & Reich, Hans (Hrsg.). (2008). Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Bildungsforschung Band 29/2). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Fröhlich, Lisanne, Döll, Marion & Dirim, Inci (2019). Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 1: Beobachtungsbogen für Volksschulen und Sekundarstufe I. 2. Auflage. Wien: BMBWF.

Fthenakis, Wassilios E. (1999). Transitionspsychologische Grundlagen des Übergangs zur Elternschaft. In Wassilios E. Fthenakis, Martina Eckert & Michael von Block (Hrsg.), Handbuch Elternbildung (S. 31-68). Opladen: Leske + Budrich.

Fthenakis, Wassilios E. (2008). Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain? [online]. URL: <http://www.familienhandbuch.de/kita/krippe/rund-um/derbildungsauftraginkindertageseinrichtungen.php> [08.04.2021].

Gogolin, Ingrid et al. (2010). Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. [online]. URL: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/openaccess.pdf> [08.04.2021].

Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2002). Abschied vom Kindergarten, Start in die Schule. München: Don Bosco.

Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2012). Vom Kindergarten in die Schule: Übergänge verstehen und begleiten. Kinder in Europa, 4, 6-8.

Grießhaber, Wilhelm (2010). Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

Grießhaber, Wilhelm (2012). Die Profilanalyse. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren (S. 173-194). Berlin: de Gruyter.

Grießhaber, Wilhelm (2018). Narrative Texte von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern im Vergleich mit ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern. In Julia Ricart Brede, Diana Maak & Enisa Pliska (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit (S. 161-182). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Grimm, Hannelore (2015). SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen. 3., überarbeitete und neu normierte Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Grimm, Hannelore & Schulz, Petra (2016). Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte. Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner im Vergleich mit monolingualen und frühen Zweitsprachlernern. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1-2016 (S. 27-42). URL: <https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i1.22247> [29.04.2021].

Hartmann, Waltraut, Hajszan, Michaela, Pfohl-Chalaupek, Martina, Stoll, Martina & Hartel, Birgit (2009). Sprache, Kommunikation und Literacy im Kindergarten. Wien: hpt.

Heppt, Birgit, Köhne-Fuetterer, Judith, Eglinsky, Jenny, Volodina, Anna, Stanat, Petra & Weinert, Sabine (2020). BiSpra 2-4. Test zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4. Münster: Waxmann.

Hölscher, Petra (2008). Lernszenarien. Sprache kann nicht gelehrt, sondern nur gelernt werden. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (S. 155-172). Freiburg: Fillibach.



Jampert, Karin (2008). Bedeutung und Funktion von Sprache/n für Kinder. Eine wichtige Voraussetzung für Sprachförderkonzepte. In Charlotte Röhner (Hrsg.), Erziehungsziele Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache (S. 41-54). Weinheim: Juventa.

Jeuk, Stefan (2003). Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung des Spracherwerbs türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Fillibach.

Jeuk, Stefan (2015). Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung (3., überarb. und erweiterte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

Jeuk, Stefan (2018). Schriftspracherwerb im Anfangsunterricht in vielsprachigen Klassen. In Beate Lütke, Inger Petersen & Tanja Tajmel (Hrsg.), Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis (S. 269-286). Berlin: de Gruyter.

Kaltenbacher, Erika & Klages, Hana (2014). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Beiträge aus dem 1. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“ 2005 (1. Auflage) (S. 80-97). Freiburg: Fillibach bei Klett.

Kannengieser, Simone (2019). Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie. München: Elsevier.

Kany, Werner & Schöler, Hermann (2010). Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Berlin: Cornelsen.

Kauschke, Christina (2000). Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons: eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen. Tübingen: Gunter Narr.

Kauschke, Christina (2012). Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze. Berlin: de Gruyter.

Klein, Wolfgang (1992). Zweitspracherwerb. Königstein: Athenäum.

Klann-Delius, Gisela (2016). Spracherwerb. Eine Einführung. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart. Metzler.

Knapp, Werner (2017). Didaktische Konzepte Deutsch als Zweitsprache. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Knapp, Werner, Kucharz, Diemut & Gasteiger-Klicpera, Barbara (2010). Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis. Weinheim: Beltz.

Kniffka, Gabriele & Siebert Ott, Gesa (2012). Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen (3. Auflage). Paderborn: Schöningh.

Krumm, Hans-Jürgen & Reich, Hans H. (2011). Curriculum Mehrsprachigkeit. [online]. URL: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> [08.04.2021].

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

Lange, Imke & Gogolin, Ingrid (2010). Durchgängige Sprachbildung: eine Handreichung. Münster: Waxmann.

List, Gudula (2015). Die Funktionen von Sprache und Spracherwerb für die kognitive und sozial-kommunikative Entwicklung. In Karin Jampert, Kerstin Leuckefeld, Anne Zehnbauer & Petra Best (Hrsg.), Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? (2. Auflage) (S. 15-21). Weimar: das netz.

Luchtenberg, Sigrid (2008). Language Awareness. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 9 (S. 107-117). Baltmannsweiler: Schneider.

Montanari, Elke (2010): Kindlicher Mehrsprachigkeit. Determination und Genus. Münster: Waxmann.

Montanari, Elke G., Grasser, Barbara, Tschudinovski, Lilia & Babel, Roman (2018). Diversität in der Wortschatzentwicklung bilingualer Schülerinnen und Schüler. In Julia Ricart Brede, Diana Maak & Enisa Pliska (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit (S. 37-54). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Motsch, Joachim (2017). Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht. 4., völlig überarbeitete Edition. München: Reinhardt.

Nickel, Aneta (2012). Forschungsmethodologische Überlegungen zur Untersuchung der Sprachentwicklung von Aussiedlern am Beispiel morphologischer Analysen. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren (S. 237-262). Berlin: de Gruyter.

Olechowski, Richard, Hanisch, Günter, Katschnig, Tamara, Khan-Svik, Gabriele & Persy, Elisabeth (2002). Bilingualität und Schule – eine empirische Erhebung an Wiener Volksschulen (Endbericht). In Walter Weidinger (Hrsg.), Bilingualität und Schule, Band 2, Wissenschaftliche Befunde (S. 8-63). Wien: öbv&hpt.

Oomen-Welke, Ingelore & Decker-Ernst, Yvonne (2013). Zweitsprache durchgängig und durchgängig zweisprachig in Familie, Sprach- und Fachunterricht. In Yvonne Decker-Ernst & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache: Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung (S. 7-52). Stuttgart: Fillibach.

Pagonis, Giulio (2009). Der Altersfaktor in Theorie und Praxis. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 153, 112-126.

Piaget, Jean (1972). Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Wien: Molden.

Reber, Karin & Wildegger-Lack Elisabeth (2020). Sprachförderung mit Medien: Von real bis digitale. Wissenswertes für Eltern, Pädagogen und Therapeuten. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag

Reich, Hans H. (2009). Entwicklungswege türkisch-deutscher Zweisprachigkeit. In Ursula Neumann & Hans H. Reich (Hrsg.), Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen (S. 63-90). Münster: Waxmann.



Röhr-Sendlmeier, Una M. (1985). Zweitspracherwerb und Sozialisationsbedingungen. Frankfurt am Main: Lang.

Rössl-Krötzl, Barbara & Breit, Simone (2018). Anleitung zum BESK-DaZ Kompakt. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache – Kompakt. Salzburg: Bifie.

Rössl-Krötzl, Barbara & Breit, Simone (2019). Anleitung zum BESK Kompakt. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache – Kompakt. Salzburg: Bifie.

Ruberg, Tobias, Rothweiler, Monika & Koch-Jensen, Levka (2017). Spracherwerb und sprachliche Bildung. Lern- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe. 2. Auflage. Köln: Bildungsverlag EINS.

Schabmann, Alfred, Landerl, Karin, Bruneforth, Michael & Schmidt, Barbara Maria (2012). Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz. In Barbara Herzog-Punzenberger (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (S. 17-70). Graz: Leykam.

Schöler, Hermann & Brunner, Monika (2008). HASE - Heidelberger auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Binswangen: Westra.

Schuht, Elisabeth, Heppt, Birgit, Köhne, Judith, Weinert, Sabine & Stanat, Petra (2015). Die Erfassung schulisch relevanter Sprachkompetenzen bei Grundschulkindern. Entwicklung eines Testinstruments. In Angelika Redder, Johannes Naumann & Rosemarie Tracy (Hrsg.), Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse (S. 93-112). Münster: Waxmann.

Schulz, Petra (2008). Erstspracherwerb Deutsch: Sprachliche Fähigkeiten von Eins bis Zehn. In Ulrike Graf & Elisabeth Moser Opitz (Hrsg.), Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht (= Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik. Band 4) (S. 67-86). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schulz, Petra & Tracy, Rosemarie (2011). LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache. Göttingen: Hogrefe.

Spaude, Magdalena (2017). Modellierung der Sprachkompetenz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in der Schuleingangsphase. In Isabel Fuchs, Stefan Jeuk & Werner Knapp (Hrsg.), Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg (S. 35-54). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Spaude, Magdalena & Settineri (2018). Alles „Bildungssprache“? Zur Relevanz allgemeinsprachlicher Fähigkeiten für den Bildungserfolg mehrsprachiger Grundschulkinde. In Julia Ricart Brede, Diana Maak & Enisa Pliska (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit (S. 37-54). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Szagun, Gisela (2016). Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch (6., neu ausgestaltete Auflage). Weinheim: Beltz.

Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie (2014). Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Beiträge aus dem 1. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“, 2005 (1. Auflage) (S. 58-79). Freiburg: Fillibach bei Klett.

Tracy, Rosemarie (2003). Sprachliche Frühförderung – Konzeptuelle Grundlagen eines Programms zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter. Mannheim: Universität Mannheim.

Tracy, Rosemarie (2008). Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2., überarbeitete Auflage. Tübingen: Francke.

Wagner, Petra (2010). Gleichheit und Differenz im Kindergarten – eine lange Geschichte. In Petra Wagner (Hrsg.), Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung (S. 11-33). Freiburg: Herder.

Wolf, Dagmar, Boueke, Dietrich & Schüle, Frieder (2007). Erzählen nach Bildergeschichten und „freies Erzählen“. Ein Vergleich von Kindertexten aus der Vor- und Grundschulzeit. In Katharina Meng & Jochen Rehbein (Hrsg.), Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig (S. 155-183). Münster: Waxmann.

Wygotski, Lew S. (1986). Denken und Sprechen. Frankfurt/Main: Fischer.





GESETZLICHE GRUNDLAGEN

Erläuterungen zum Schulrechtsänderungsgesetz [online]. URL:
https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/II/I_01146/fname_532519.pdf
[08.04.2021].

SchOG Schulorganisationsgesetz [online]. URL:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>
[08.04.2021].

SchPflG Schulpflichtgesetz [online]. URL:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576>
[08.04.2021].

Schulrechtsänderungsgesetz 2016/BGBl I Nr. 56/2016 [online]. URL:
https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2016_I_56
[08.04.2021].

SchUG Schulunterrichtsgesetz [online]. URL:
<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600&FassungVom=2016-11-08&Artikel=&Paragraf=77a&Anlage=&Uebergangsrecht=>
[08.04.2021].

WEITERFÜHRENDE LINKS

<http://bimm.at>
(Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit)

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/v_15a/paed_grundlagendok.html
(Pädagogische Grundlagendokumente)

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html>
(Lehrplan der Volksschule)

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html>
(Deutschförderklassen und Deutschförderkurse)

<http://www.charlotte-buehler-institut.at>

<http://www.oesz.at>
(Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum)

<http://www.schule-mehrsprachig.at>

<https://pubshop.bmbwf.gv.at/>

IMPRESSUM

Herausgeber:

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung | Abteilung I/4
Minoritenplatz 5, 1010 Wien | Tel.: +43 1 531 20-0
bmbwf.gv.at

Auftragnehmer/wissenschaftliche Erarbeitung:

Charlotte Bühler Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung
Stephansplatz 6/2/3, 1010 Wien | ZVR-Zahl: 054018577 | Tel.: +43 664 85 36 333
office@charlotte-buehler-institut.at | www.charlotte-buehler-institut.at

Projektteam: Mag.^a Gabriele Bäck, Mag.^a Dr.ⁱⁿ Barbara Rössl-Krötzl, Martina Pfohl, Mag.^a Maria Pepelnik,
Mag.^a Barbara Paninger, Mag.^a Michaela Hajszan, MMag.^a Birgit Hartel

Grafische Gestaltung: Info-Media, 1010 Wien | Constanze Nečas

Lektorat: Sabine Wawerda

Coverfoto: [istockphoto.com/AndreaObzerova](https://www.istockphoto.com/AndreaObzerova)

Fotos: istockphoto.com: FatCamera (S. 6), romrodinka (S. 12), LightFieldStudios (S. 16-17), Nestea06 (S. 18), FamVeld (S. 23), pinstock (S. 26), Maria Symchych-Navrotska (S. 29), Epiximages (S. 30), monkeybusinessimages (S. 32), BraunS (S. 36), Tomwang112 (S. 41), cheangchai4575 (S. 44), PeopleImages (S. 48, 72), Drazen_ (S. 56), skynesher (S. 61), nemchinowa (S. 64), stock.adobe.com: skolovaln (S. 4), Robert Kneschke (S. 53)

Druck: Print Alliance HAV Produktions GmbH; A-2540 Bad Vöslau
Wien, 2021



 **Bundesministerium**
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

**Charlotte
Bühler
Institut**
für praxisorientierte
Kleinkindforschung