

Drorit Lengyel, Hans H. Reich,
Hans-Joachim Roth, Marion Döll (Hrsg.)

Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung



Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung

FÖRMIG EDITION

Herausgegeben von

İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Ursula Neumann,
Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth und Knut Schwippert

Band 5



Waxmann 2009
Münster / New York / München / Berlin

Drorit Lengyel, Hans H. Reich,
Hans-Joachim Roth, Marion Döll (Hrsg.)

Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung



Waxmann 2009
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gefördert als BLK-Programm von Bund und Ländern
im Zeitraum vom 01.09.2004 bis 31.12.2006.

ISBN 978-3-8309-2170-7

ISSN 1861-4108

© Waxmann Verlag GmbH, 2009

Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

Inhalt

<i>Drorit Lengyel, Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth und Marion Döll</i> Einleitung.....	7
--	---

Positionierung im Diskurs

Konrad Ehlich

Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste	15
---	----

Hans H. Reich

Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FÖRMIG-Instrumente	25
--	----

Viv Edwards

Linguistic diversity in the UK: from pathology to promotion	35
---	----

Werkstattbericht zur Instrumententwicklung

Ramona Wenzel, Petra Schulz und Rosemarie Tracy

Herausforderungen und Potenzial der Sprachstandsdiagnostik – Überlegungen am Beispiel von LiSe-DaZ	45
---	----

Marion Döll, Hans-Joachim Roth und Jens Siemon

Computergestützte Analyse der gesprochenen Kindersprache? Entwicklung und Erprobung eines parsergestützten Sprachtools für das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünffähriger (HAVAS 5)	71
---	----

Agi Schröder-Lenzen und Dominik Henn

Entwicklung eines Computerprogramms zur Analyse der schriftlichen Erzählfähigkeit	91
--	----

Marion Döll

Beobachtung und Dokumentation von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache mit den Niveaubeschreibungen DaZ.....	109
--	-----

Rupprecht Baur und Melanie Spettmann

Der C-Test als Instrument der Sprachdiagnose und Sprachförderung.....	115
--	-----

*Drorit Lengyel, Andreas Heintze, Hans H. Reich,
Hans-Joachim Roth und Heidi Scheinhardt-Stettner*

Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung: Beobachtung schriftlicher Sprachhandlungen in der Sekundarstufe I	129
--	-----

Inci Dirim und Marion Döll

„Bumerang“ – Erfassung der Sprachkompetenzen im Übergang
von der Schule in den Beruf – vergleichende Beobachtungen
zum Türkischen und Deutschen am Beispiel einer Schülerin139

Instrumente im Einsatz

Ute Scheffler und Sabine Sterkenburgh

Diagnoseverfahren in der Praxis: Gestufter Einsatz
von sprachdiagnostischen Instrumenten – am Beispiel
von CITO und HAVAS 5147

Bilge Yörenç und Monika Grell

Diagnosegestützte Förderung mehrsprachiger Kinder
nach dem Einsatz von HAVAS 5159

Gudrun Carls

Die „Lerndokumentation Sprache“ in der Schulanfangsphase.....165

Positionierung in der Förderpraxis

Andreas Weber

„Sag’ mal was“ und „LiSe-DaZ“ – Aktivitäten der Landesstiftung
Baden-Württemberg zur Sprachförderung und Sprachdiagnose175

Andrea Sens, Karin Jampert, Petra Best und Anne Zehnbauer

Sprachliche Förderung in der Kita: theoriegestützte
Wahrnehmung kindlicher Sprache als Ausgangspunkt einer
integrierten Sprachförderung183

Thomas Quehl

Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule193

Anhang

Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth und Marion Döll

Fast Catch Bumerang – Auswertungshinweise, Schreibimpuls
und Auswertungsbogen207

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren.....243

Einleitung

Der vorliegende Band ist der dritte zum Thema Sprachdiagnostik in der Reihe *FÖRMIG Edition* des gleichnamigen Modellprogramms. Während der erste Band (Gogolin/Neumann/Roth 2005) eine Bestandsaufnahme zum Themengebiet lieferte, widmete sich der zweite Band (Reich/Roth/Neumann 2007) der lernprozessbegleitenden Sprachdiagnostik im Kontext der Individualisierung des Unterrichts. Im dritten Band werden nun Erträge von FÖRMIG und weiterer aktueller Entwicklungen versammelt. Dabei geht es nicht nur um die Darstellung von Aktivitäten zur Sprachdiagnostik für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im engeren Sinne (Instrumententwicklung und -evaluation), sondern auch um die Verzahnung von Diagnose und Förderung bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Diese Verzahnung wird überwiegend an Praxisbeispielen entfaltet, die zeigen, wie solche Daten interpretiert werden müssen, wenn Schlussfolgerungen im Hinblick auf einzelne Sprecherinnen oder Sprecher gezogen werden sollen, und wie sprachdiagnostisch gewonnene analytische Daten in sprachdidaktische oder -pädagogische Planung eingebracht werden können. Die Aktivitäten der an FÖRMIG beteiligten Länder und ihre Projekte weisen darauf hin, dass unterschiedliche Wege, einschließlich der Kombination unterschiedlicher Verfahren und Instrumente, möglich sind. Sie zeigen aber auch, dass noch einige Wegstrecken zurückzulegen sind: bis zu einer der Migrationssituation angemessenen Standardisierung der Instrumente, bis zu einem systematischen Anschluss von Förderung an Ergebnisse der Sprachdiagnose und bis zu einer breiten Entwicklung didaktischer Konzepte und organisatorischer Implementierungsmodelle. Die Zusammenarbeit von Linguistik, Psychologie und Testtheorie, von Allgemeiner Didaktik, Sprachdidaktik und Praxis ist weiterhin gefordert.

Der Aufschwung, den die Thematik Sprachdiagnostik in den vergangenen Jahren erfahren hat, wird bisher vor allem im Bereich der Instrumententwicklung sichtbar. Demgemäß liegt ein Schwerpunkt des Bandes in der gebündelten Vorstellung jüngerer Neuentwicklungen. Die zu Beginn des FÖRMIG-Programms veröffentlichte Bestandsaufnahme hatte gezeigt, dass es um das Wissen zur Sprachaneignung und um die Verfügbarkeit von Diagnoseinstrumenten im vorschulischen Bereich besser bestellt ist als bei allen darauf folgenden bildungsbiografischen Etappen. Daher werden in diesem Band besonders solche sprachdiagnostischen

Verfahren vorgestellt, die für die Primarstufe, den Übergang in die Sekundarstufe I sowie für die Sekundarstufe I gedacht sind. Es werden Instrumente einbezogen, die sich noch in der Entwicklung befinden und neue Impulse in der sprachdiagnostischen Landschaft setzen. Darüber hinaus werden Erfahrungen mit der Nutzung von Verfahren vorgestellt, die bereits seit längerem verwendet werden oder die sich in der praktischen Erprobung befinden. Neu ist, dass erstmals Berichte aus der Praxis zum Einsatz und Umgang mit Instrumenten der Sprachdiagnose wie auch zur (darauf aufbauenden) Sprachförderung vorliegen – vornehmlich aus FÖRMIG-Projekten, die am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich angesiedelt sind, aber auch von Kooperationspartnern des Programms. An dieser Schnittstelle konnten die Praktiker vor Ort auf zahlreiche Vorarbeiten und Erfahrungen zurückgreifen, anders als z.B. am Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich.

Der Band ist in vier Bereiche gegliedert. Zu Beginn steht die „Positionierung im Diskurs“; in diesen Beiträgen geht es um eine aktuelle Vermessung des Feldes der Sprachdiagnostik im Kontext sprachlicher Bildung und der damit verbundenen Diskussionen. Es folgt ein „Werkstattbericht zur Instrumententwicklung“, welcher Einblick in unterschiedliche Entwicklungsstadien von aktuellen Instrumenten gibt, wobei zum ersten Mal auch computergestützte Auswertungstools vorgestellt werden. Im dritten Teil „Instrumente im Einsatz“ werden konkrete Verwendungszusammenhänge geschildert und Einsatzmöglichkeiten exemplarisch vorgeführt. Der abschließende vierte Teil verweist auf weitere Kontexte, in denen Sprachdiagnose und diagnosegestützte Förderung eine Rolle spielen: bildungspolitische Initiativen, zentrale Entwicklungsprojekte und übergreifende didaktische Konzeptionen.

1. Positionierung im Diskurs

Der Band wird eröffnet mit dem Beitrag „Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste“ von *Konrad Ehlich*, der eine Zwischenbilanz aus den Entwicklungen der letzten Jahre zieht. Er findet auf der Haben-Seite eine theoretische, entwicklungspsychologisch und linguistisch begründete Basis, auf der gearbeitet werden kann, er findet eine Vielzahl von Verfahren, die sich dem „Elan des Anfangs“ verdanken. Im Soll stehen die vielfach noch fehlenden Kenntnisse über die genauen Verläufe von Sprachaneignungsprozessen, die ungleichmäßige Berücksichtigung der sprachlichen „Basisqualifikationen“ und die Finanzierungslücken, unter denen die einschlägige Forschung, die Qualifizierungsoffensiven und die Implementierung in die Praxis gleichermaßen leiden.

Hans H. Reich führt in seinem Beitrag „Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FÖRMIG-Instrumente“ in das schwierige Verhältnis von Sprachdiagnose und Sprachförderung ein. Am Beispiel der im Rahmen von FÖRMIG eingesetzten, mehrsprachigen und zum Teil neu entwickelten Instrumente wie ‚Tulpenbeet‘ und ‚Bumerang‘ geht er den Fragen nach, welche sprachlichen Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen durch den Einsatz sprachdiagnostischer Verfahren hervortreten, und wie didaktisches Handeln an diese Voraussetzungen anschließen kann. Indem er die drei wesentlichen Merkmale der FÖRMIG-Instrumente „Mehrsprachigkeit“, „Sprachenprofile“ und „Skalierung“ beleuchtet, zeigt er auf, welche Wege und Möglichkeiten sich hieraus für die aufbauende Förderung ergeben, die auch zu einer Individualisierung der Sprachförderpraxis führen können.

Eine Tradition von FÖRMIG ist es, über den (nationalen) Tellerrand in andere Länder zu blicken und nach Impulsen für die Bereicherung hiesiger Diskurse Ausschau zu halten. Viv Edwards zeigt in ihrem Beitrag „Linguistic diversity in the UK“, wie sich die bildungspolitische und öffentliche Diskussion über Mehrsprachigkeit im Vereinigten Königreich von einer Pathologisierung hin zur Anerkennung der Minderheitensprachen entwickelt hat. Sie stellt Projekte wie auch politische Maßnahmen vor, die das mehrsprachige Aufwachsen in den Mittelpunkt rücken. Ihr Beitrag erweitert somit den Blick auf die Sprachdiagnostik, verstanden als Einsatz, Erprobung und Prüfung von Instrumenten, hin auf deren Einbettung in die Zusammenhänge von Sprachsoziologie und Bildungspolitik, die als die entscheidenden Rahmenbedingungen des Erfolgs gelten müssen.

2. Werkstattbericht zur Instrumententwicklung

Der zweite Strang, der den Hauptteil dieses Bandes ausmacht, ist ein „Werkstattbericht zur Instrumententwicklung“; der Großteil der hier versammelten Instrumente wird zum ersten Mal vorgestellt und ist zum Teil in der Entwicklung noch nicht ganz abgeschlossen. Der Aufbau orientiert sich an den Übergängen im Bildungswesen.

Den Auftakt hierzu bildet der Beitrag „Herausforderungen und Potenzial der Sprachstandsdiagnostik“ von Ramona Wenzel, Petra Schulz und Rosemarie Tracy, in dem die Autorinnen der Frage nachgehen, welche Hürden es bei der Konzipierung eines sprachwissenschaftlich fundierten diagnostischen Verfahrens für Kinder im Elementarbereich, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, zu nehmen gilt. Dabei geht es, teilweise auch in Auseinandersetzung mit anderen Verfahren, zentral um die spracherwerbstheoretische Fundierung. Dies wird an Beispielen wie der

Berücksichtigung der Komplexität von Sprache, der unterschiedlichen Erwerbstypen „monolingualer Erwerb“ und „früher Zweitspracherwerb“, der Unterscheidung zwischen sprachlichem und nicht-sprachlichem Wissen und der zu Grunde zu legenden Sprachnorm erörtert. Ausführlich stellen die Autorinnen das von ihnen neu entwickelte diagnostische Instrument ‚Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache‘ (LiSe-DaZ) vor, mit dem produktive wie rezeptive Sprachanteile überprüft werden können und das für Monolinguale und von Geburt an Bilinguale sowie für Kinder im frühen Zweitspracherwerb im Alter von drei bis sieben Jahren gedacht ist (siehe ergänzend dazu auch den Beitrag von Andreas Weber in diesem Band). Erste Ergebnisse aus der Pilotierung des Instruments geben interessante Hinweise zur Sprachaneignung, die eine optimistische Beurteilung der Aussagekraft des Instruments begründen.

Ebenfalls auf den Übergang vom Elementar- zum Primarbereich ausgerichtet ist der Beitrag „Computergestützte Analyse der gesprochenen Kindersprache“ von Marion Döll, Hans-Joachim Roth und Jens Siemon, der Möglichkeiten und Grenzen einer computergestützten Diagnose gesprochener Kindersprache für das ‚Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünffähriger‘ (HAVAS 5) auslotet. Der im Beitrag vorgestellte Prototyp eines *Sprachtools* ermöglicht die morphosyntaktische Analyse von Sprechproben, wobei auch spracherwerbstypische Übergangsphänomene erkannt und analysiert werden. Die Zwischenevaluation der Anwendung macht deutlich, dass Parsingsysteme in Zukunft einen Beitrag leisten können, detaillierte Sprachstandsanalysen zu ökonomisieren. Weiterhin werden eine Reihe von Schwierigkeiten bei der Modellierung von Kindersprache und bei der Programmierung des *Sprachtools* sowie Perspektiven der Validierung im Vergleich von paper-pencil-Auswertungen mit denen eines Computerprogramms dargestellt und diskutiert.

Auch im Beitrag „Entwicklung eines Computerprogramms zur Analyse der schriftlichen Erzählfähigkeit“ von Agi Schröder-Lenzen und Dominik Henn geht es um die Vorstellung eines für die Sprachanalyse entwickelten Computerprogramms: Das Programm TULPE L2 bietet eine Unterstützung bei der Erfassung schriftsprachlicher und narrativer Kompetenzen mit dem Instrument ‚Tulpenbeet‘ am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. TULPE L2 umfasst über die Auswertungskategorien des ‚Tulpenbeets‘ hinaus die Analyse von Topikketten und der Satzkomplexität. Neben dieser Erweiterung des Analysepektrums bietet der Einsatz des Tools eine Steigerung der Zeiteffizienz bei der Schreibprobenanalyse, einen größeren Auswertungsumfang als der Auswertungsbogen in Papierform und ebenfalls eine höhere Präzision der Ergebnisse als Auswertungen ‚per Hand‘.

Marion Döll stellt in ihrem Beitrag „Beobachtung und Dokumentation von Kompetenz und Kompetenzzuwachs“ das Instrument ‚Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache (DaZ)‘ vor, das von zwei an FÖRMIG beteiligten Bundesländern entwickelt wird. Dieses Instrument versteht sich als Formulierungs- und Verständnishilfe für den Austausch über Sprachentwicklungsstände einzelner Schülerinnen und Schüler. Gedacht ist dabei primär an den Austausch unter Kollegen; es ist daher bewusst an den Bildungsstandards des Faches Deutsch orientiert, die es um die DaZ-Perspektive ergänzt. Doch kann das Instrument auch im Gespräch mit Eltern und Schülern eingesetzt werden.

Rupprecht Baur und Melanie Spettmann berichten in ihrem Beitrag „Der C-Test als Instrument der Sprachdiagnose und Sprachförderung“ über die Entwicklung und den Einsatz von C-Tests für Kinder und Jugendliche im Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich sowie in der Sekundarstufe I. C-Tests sind bislang vorwiegend für die Sprachstandsfeststellung bei erwachsenen Fremdsprachenlernern eingesetzt worden und erheben vorrangig die allgemeine Sprachfähigkeit. Im Beitrag wird gezeigt, wie mit einem für die jugendliche Altersgruppe adaptierten Test produktive und rezeptive Fähigkeiten bei monolingual deutschsprachigen und zweisprachigen Schülerinnen und Schülern differenziert festgestellt und davon ausgehend Sprachförderbedarf diagnostiziert werden kann.

Drorit Lengyel, Andreas Heintze, Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth und Heidi Scheinhardt-Stettner – Mitglieder der länderübergreifenden FöRMig Arbeitsgruppe „Sprachdiagnose in der Sekundarstufe I“ – stellen in ihrem Beitrag „Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung“ ein von der Arbeitsgruppe konzipiertes ‚Instrument zur Beobachtung schriftlicher Sprachhandlungen‘ vor, dessen Entwicklung und Evaluation noch nicht abgeschlossen sind. Die Autor(inn)en führen in ‚Philosophie‘ und Zielperspektiven des Instruments ein. Diese beinhalten u.a. die Prozessbegleitung, den stufenförmigen Aufbau von Sprachhandlungen sowie die Verbindung zum (Fach-)Unterricht über die dort jeweils geforderten Sprachhandlungen. Anhand von Auszügen aus Texten von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I werden die entwickelten Kompetenzraster für zwei Sprachhandlungen – *Berichten* und *Erklären* – beispielhaft vorgestellt.

İnci Dirim und Marion Döll stellen den Einsatz des im Rahmen von FöRMIG entwickelten und auch für dessen Evaluation eingesetzten Instruments ‚Bumerang‘ vor – ihr Beitrag „Erfassung der Sprachkompetenzen im Übergang von der Schule in den Beruf“ konzentriert sich auf die Sprachen Türkisch und Deutsch und zeigt anhand der Textproben einer zweisprachigen Schülerin die analytischen Möglichkeiten des Instruments insbesondere hinsichtlich einer differenzierten Einschätzung der Stärken und Schwächen im Sprachvergleich auf. Den Autorinnen ge-

lingt auf diese Weise – neben einer Kurzvorstellung des Instruments – ein exemplarischer Nachweis dafür, wie man über eine solche, auch die Familiensprache einbeziehende, Analyse zu tiefer reichenden Einblicken in den sprachlichen Entwicklungsstand einer Schülerin bzw. eines Schülers gelangt, als wenn man sich ausschließlich auf die deutsche Sprache beschränkt. Zur Veranschaulichung des Beitrags werden in diesem Band auch der Auswertungsbogen und das Auswertungsmanual zum Instrument ‚Bumerang‘ erstmalig einer über die beteiligten FÖRMIG-Projekte hinausgehenden Öffentlichkeit präsentiert – allerdings aus Raumgründen zunächst lediglich die Fassung für die deutsche Sprache (siehe Anhang).

3. Instrumente im Einsatz

Im dritten Teil dieses Bandes sind unter der Überschrift „Instrumente im Einsatz“ Erfahrungsberichte aus der FÖRMIG-Praxis am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich versammelt.

Ute Scheffler und *Sabine Sterkenburgh* beschreiben in ihrem Beitrag „Gestufte Einsatz von sprachdiagnostischen Instrumenten“ am Beispiel Duisburg und Dinslaken (NRW) die kombinierte Verwendung zweier Verfahren, die für mehrsprachige Kinder entwickelt wurden: der ‚CITO-Test Zweisprachigkeit‘ und das HAVAS 5. Der gestufte Einsatz beider Instrumente ermöglicht es, einerseits einen Überblick über alle Kinder im Sinne eines Screenings zu erhalten (CITO) und andererseits Kinder über das HAVAS 5 differenzierter zu diagnostizieren, deren Ergebnisse nicht eindeutig ausfallen oder bei denen die pädagogischen Fachkräfte vor Ort den Eindruck haben, sich vor der Planung von Fördermaßnahmen einen genaueren Einblick in die Sprachentwicklung verschaffen zu müssen. Die Autorinnen machen darauf aufmerksam, dass eine Vielzahl von Aspekten (z.B. bildungspolitische, pädagogische, organisatorische) berücksichtigt und ausbalanciert werden müssen und verweisen auf die unterschiedlichen Potenziale der Instrumente und ihren unterschiedlichen Nutzen im Hinblick auf die Qualifizierung des pädagogischen Personals, die Förderplanung sowie die Durchführung der Sprachförderung.

Wie nun die Förderplanung auf Basis von Diagnoseergebnissen in der pädagogischen Praxis aussehen kann, darauf gehen *Bilge Yöreñç* und *Monika Grell* in ihrem Beitrag „Diagnosegestützte Förderung mehrsprachiger Kinder“ ein. Am Beispiel eines zweisprachigen, mit den Sprachen Deutsch und Türkisch aufwachsenden fünfjährigen Mädchens, zeichnen die Autorinnen den Weg von der Sprachdiagnose mit HAVAS 5 zur Sprachförderung nach. Anhand zweier Erzählungen auf Deutsch und auf Türkisch analysieren sie mit Hilfe der HAVAS-Indikatoren die Sprachstände in beiden Sprachen, setzen diese zueinander ins Verhältnis und

leiten Konsequenzen für Förderung, Förderplanung sowie individuelle Förderziele ab. Ausdrücklich weisen die Autorinnen darauf hin, dass das Potenzial des HAVAS 5 als mehrsprachig angelegtes Instrument nur zum Tragen kommen kann, wenn zweisprachige Fachkräfte an der Erhebung, Auswertung und Förderplanung beteiligt werden.

Gudrun Carls gibt in ihrem Beitrag „Die Lerndokumentation Sprache in der Schulanfangsphase“ einen kurzen Überblick zu einem in Berlin entwickelten prozessbegleitenden Verfahren, der ‚Lerndokumentation Sprache‘. Sie zeigt auf, welche Möglichkeiten mit einer prozessorientierten Beobachtung des Sprachlernens in der Schuleingangsphase verbunden sind. Das Besondere an diesem Verfahren ist, dass in einem einzigen Dokument eine Reihe von relevanten Aspekten rund um das (Zweit-) Sprachlernen des einzelnen Kindes aufgegriffen und gesammelt werden. Die Konstruktion des Instruments unterstützt die speziell in der Schuleingangsphase notwendige Binnendifferenzierung im Unterricht. Im Beitrag wird deutlich, dass die Evaluation der ‚Lerndokumentation Sprache‘ im Rahmen von FÖRMIG zu Veränderungen in der Anlage und im Aufbau des Verfahrens führte und dass hierüber auch eine Möglichkeit bestand, das Instrument besser an die Schulen und ihre Bedürfnisse anzupassen.

4. Positionierung in der Förderpraxis

Im vierten und letzten Teil geht es um die Lokalisierung von Sprachdiagnose und Sprachförderung in weiteren Zusammenhängen, die durch einen Beitrag aus einer FÖRMIG-Basiseinheit und zwei Beiträge von FÖRMIG-Kooperationspartnern angesprochen wird.

Den Auftakt bildet der Beitrag „Sag’ mal was‘ und ‚LiSe-DaZ‘“ von *Andreas Weber*, der über die Arbeit der Landesstiftung Baden-Württemberg im Bereich der sprachlichen Bildung informiert. Das Programm „Sag’ mal was“ steht dabei im Mittelpunkt. Es zielt auf die Unterstützung des Erwerbs des Deutschen als Erst- und Zweitsprache und die Förderung der Mehrsprachigkeit der Kinder. Im Rahmen des Programms wurden bereits etliche Tausend Kinder in baden-württembergischen Tagesstätten gefördert. Neben den Sprachfördermaßnahmen sind die Qualifizierung von Multiplikator(inn)en, Elternbildung und -arbeit sowie die Entwicklung des förderdiagnostischen Instruments ‚Linguistische Sprachstandserhebung Deutsch als Zweitsprache‘ (LiSe-DaZ) weitere tragende Säulen des gesamten Programms, das auch über die Grenzen Baden-Württembergs hinaus wichtige Impulse gibt.

Andrea Sens, *Karin Jampert*, *Petra Best* und *Anne Zehnbauer* vom Deutschen Jugendinstitut beschreiben in ihrem Beitrag „Sprachliche Förderung in der Kita“ ihr Konzept zur sprachlichen Bildung in Kindertages-

einrichtungen, das im gleichnamigen Projekt in verschiedenen Modell-einrichtungen erprobt wurde. In diesem Konzept wird Sprachförderung als Querschnittsaufgabe in der Kita verstanden, die in die Aktivitäten im Elementarbereich integriert ist. Der kompetenzorientierte Ansatz ist ausgerichtet an den sprachlichen Möglichkeiten, über die Kinder verfügen, die jedoch durch eine „Rotstiftperspektive“ häufig verdeckt bleiben. Die Autorinnen zeigen anhand der vier Bildungsbereiche Musik, Medienarbeit, Bewegung und Naturwissenschaften auf, wie eine integrierte Sprachförderung systematisch erfolgen kann. Besonders betonen sie dabei die Notwendigkeit einer differenzierten und theoriegestützten Wahrnehmung von Kindersprache in den Bildungseinrichtungen.

Im abschließenden Beitrag des Bandes „Sprachbildung im Sachunterricht“ beschäftigt sich *Thomas Quehl* mit dem so genannten Scaffolding, einem im deutschsprachigen Raum neuen Ansatz in der Zweitsprachdidaktik, der sprachliches und fachliches Lernen miteinander verbindet. Hierfür müssen Lernaktivitäten und -arrangements bereitgestellt werden, die einerseits den Lernenden ein bewusstes sprachliches Handeln ermöglichen und andererseits den Lehrkräften Gelegenheiten bieten, die Sprachaneignung der Schülerinnen und Schüler durch den Inhalt hindurch prozessorientiert zu beobachten und gezielt zu unterstützen. Auf Basis der Analyse von Unterrichtstranskripten aus dem Sachunterricht einer vierten Klasse geht der Autor den sprachbildenden Möglichkeiten nach, die sich aus einem an diesem Ansatz orientierten Unterricht ergeben. Mit diesem Beitrag wird am Schluss der Bogen von der pädagogischen Aufgabe der Sprachdiagnose zur zentralen Aufgabe der Bildungsinstitutionen geschlagen: der Vermittlung und Förderung von Bildungssprache.

Die Herausgabe dieses Bandes soll Fortschritte und Neuerungen dokumentieren, die seit dem im Vorgängerband dargestellten Stand eingetreten sind. Es ist zugleich beabsichtigt, damit eine Orientierung über die Breite der gegenwärtigen Entwicklung und eine Vorstellung ihrer absehbaren Dynamik zu geben. Es ist die Hoffnung der Herausgeberinnen und Herausgeber, damit zu einer informierten Weiterarbeit an der Aufgabe einer pädagogischen Sprachdiagnostik beizutragen, die den aktuellen sprachlichen Verhältnissen im Bildungssystem Rechnung trägt.

Hamburg, Köln und Landau im April 2009

Drorit Lengyel, Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth und Marion Döll

Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste

1. Sprachaneignung: Normalitätserwartungen und Normalität

Die kindliche Sprachaneignung fasziniert – nicht nur die Eltern, nicht nur die Kinder; sie fasziniert auch die Wissenschaft – allerdings aus unterschiedlichen Gründen. Linguistik und Psychologie sind an der Sprachaneignung häufig vor allem in Bezug auf ihre Konzepte von Sprache interessiert. Das schlägt sich in sehr unterschiedlichen Termini nieder, mit denen die Sprachaneignung bezeichnet wird. Neben dem Ausdruck „Sprachaneignung“ sind es insbesondere die Ausdrücke „Sprachentwicklung“ und „Spracherwerb“, die hier verwendet werden. Sie stehen jeweils im Zusammenhang unterschiedlicher Konzeptualisierungen von Sprache und bezeichnen jeweils unterschiedliche Modellierungen für die vielfältigen Prozesse der Sprachaneignung. Das Entwicklungskonzept ist eng mit einer quasi biologischen Sicht auf die Aneignungsprozesse verbunden: So wie sich der Körper des Kindes entwickelt, entwickelt sich auch die Sprache im Kind. Auch der „Spracherwerb“ gehört (wenn auch nicht von der Semantik des Wortes selbst her) über die Nutzung des Ausdrucks „language acquisition“ in ein ähnliches Grundmodell, und zwar innerhalb der Generativen Grammatik (Chomsky). Wenn von „Sprachaneignung“ gesprochen wird, wird demgegenüber sowohl auf die aktive Rolle des Kindes – und seiner Kommunikationspartner – Bezug genommen als auch darauf, dass Sprache als eine wichtige Handlungsressource für die soziale Interaktion des Kindes gesehen wird, die sich das Kind in seinem Sprachaneignungsprozess zu eigen macht.

Die kindliche Sprachaneignung verläuft nicht bei jedem Kind anders. Sie lässt vielmehr gewisse bei den meisten Kindern zu beobachtende, charakteristische Verläufe erkennen. Dies erlaubt es, von einer „normalen“ Sprachaneignung zu sprechen. Dabei ist aber auf eine zentrale Gefahr hinzuweisen, die es zu vermeiden gilt: Das Reden von „Normalität“ tendiert schnell dazu, solche üblicherweise verlaufenden Prozesse als „Norm“ misszuverstehen. Nicht um solche Normen geht es, sondern um das, was üblicherweise die Aneignungsprozesse kennzeichnet und was zu einer *Normalitätserwartung* zusammengefasst werden kann.

Das Reden von Normalität und Normalitätserwartungen relativiert also eine zu enge Sicht. Wenn Eltern und Erzieher oder auch Ärzte die kindliche Sprachaneignung beobachten, entsteht bei einer Verwechslung von Normativität und Normalitätserwartung leicht ein Pathologieverdacht, besonders, wenn zu enge Zeitverläufe unterstellt werden. Eine Normalitätserwartung, die realistisch ist, ist zeittolerant. Erst jenseits solcher Toleranzen sind tatsächliche Verzögerungen in der Sprachaneignung bei einzelnen Kindern zu identifizieren. Erst dann sind auch spezifische Fördermaßnahmen angebracht, um einem Kind mit verzögerter Sprachaneignung dabei zu helfen, Aneignungsschritte „aufzuholen“. Hiervon zu unterscheiden sind tatsächliche *Störungen* in der Sprachaneignung, z.B. solche, die durch physische Probleme etwa beim artikulatorischen Apparat bedingt sind, aber auch solche, die spezifische psychische Ursachen haben. Solche Spracherwerbsstörungen (SES) werden psychologisch, medizinisch und logopädisch behandelt.

2. Messungen, Beobachtungen, Förderungen

Die Frage, ob die Sprachaneignung eines Kindes „normal“ verläuft, interessiert sowohl die Eltern wie diejenigen Institutionen und ihre Vertreter, die über das Erreichen von „Normalität“ gleichsam wachen. Dafür trägt letztlich der Staat Verantwortung, und diese Verantwortung wird zunehmend in institutionalisierte Verfahren umgesetzt. Besonders für die Schulzeit, mehr und mehr aber auch für die früheren Lebensalter, werden Verfahren gesucht, wie Sprachaneignung erfasst werden kann. Dafür sind vor allem aus psychologischer Sicht immer wieder solche Verfahren entwickelt worden, die „Sprachstand messen“ sollen. Sie verdanken sich aber sehr unterschiedlichen Zielen. Häufig geht es – besonders mit Blick auf die Sprachanforderungen der Schule und die Vorbereitung darauf – um das Messen zum Zweck des Vergleichens. Sprachaneignung wird so leicht in den Kategorien von Leistung und Versagen betrachtet. So sehr das für manche Aufgaben der Schule angemessen sein mag, so problematisch ist es in Bezug auf den Zweck der individuellen Förderung einzelner Kinder. Jede Sprachaneignung ist eine komplexe individuelle Tätigkeit. Sie zu fördern, verlangt andere Schwerpunkte bei der Messung und Beobachtung des je individuellen Kindes. Individuelle Profile der Sprachaneignung bilden die Voraussetzung dafür, die einzelnen Kinder auch individuell fördern zu können.

Während die Institutionen gern auf Tests zurückgreifen, sind für die Zwecke der individuellen Förderung differenzierte Herangehensweisen erforderlich. Häufig wird der Ausdruck „Test“ unpräzise verwendet, indem Tests, die im eigentlichen Sinne testtheoretisch für die Psychometrie

ausgearbeitet werden, mit Verfahren vermischt werden, die solchen Anforderungen nicht entsprechen. Es gilt daher, zwischen Tests im engeren Sinn und Tests im weiteren Sinn deutlich zu unterscheiden. Die Tests im engeren Sinne sind in ihrer Einsatzmöglichkeit gerade wegen der Präzision ihrer Ausarbeitung häufig eng begrenzt. Leistungen, die man von solchen Tests erwartet und erwarten kann, werden schnell Tests im weiteren Sinn zugeschrieben, indem durch Analogie etwas übertragen wird, was so gar nicht der Fall ist.

Kindliche Sprachaneignung ist ein Bündel von Prozessen, also von Verläufen in der Zeit. Tests, die *einmal* eingesetzt werden, sind kaum in der Lage, Verläufe wiederzugeben. Dieses Test-Dilemma wird gern damit bearbeitet, dass man in Bezug auf die Sprachaneignung einen strikten Zeitverlauf unterstellt und die Normalitätserwartungen (wie eben beschrieben) als Norm missinterpretiert.

Es gilt also, sorgfältig darauf zu achten, dass man nicht solchen nahe liegenden Gefahren erliegt, wenn man Sprachaneignung „messen“ will.

Verläufe in der Zeit lassen sich gut beobachten. Der *Beobachtung* kindlicher Sprachaneignung kommt daher eine große Bedeutung zu. Beobachtung bedarf präziser Kategorien. Wenn sie gewonnen und eingesetzt werden, so kann Beobachtung der Sprachentwicklung des einzelnen Kindes eine wichtige Hilfe und eine nützliche Voraussetzung für die Entwicklung und den Einsatz von Förderung sein.

3. Die Inflation der Verfahren

Die Befassung mit der kindlichen Sprachaneignung hat unterschiedliche Konjunkturen. In den 70er und 80er Jahren des gerade vergangenen Jahrhunderts wurde daran besonders von psychologischer Seite intensiv gearbeitet. Danach ließ das Interesse deutlich nach, um gegenwärtig wieder kräftig anzusteigen. Insgesamt zeigt sich eine Fülle unterschiedlicher Verfahren, sodass es nicht übertrieben ist, geradezu von einer Inflation zu sprechen. Die Menge der Verfahren entspricht leider nicht ihrer Qualität. Eine detaillierte Einschätzung findet sich in EHLICH u.a. (2005). Die Aufgabe, qualifizierte Verfahren für Tests im engeren wie im weiteren Sinn sowie für qualifizierte Beobachtungsanleitungen zu entwickeln, besteht – trotz deutlicher positiver Entwicklungen gerade in der jüngsten Zeit – weiter und gewinnt an Bedeutung.

4. Feststellungsprobleme

Das Reden vom „Sprachstand“ verkennt dabei bereits grundlegend die Problematik. „Stand“ kann in Bezug auf Prozesse – und eben auch und gerade in Bezug auf Aneignungsprozesse von Sprache – allenfalls Momentaufnahmen bieten. Die Modellierung von Dynamik, wie sie für Prozessverläufe kennzeichnend ist, erfordert differenziertere Verfahren. Dies macht sich gerade bei der Sprachaneignung besonders drastisch bemerkbar. Eine der wichtigsten Erkenntnisse, die die Sprachaneignungsforschung gewonnen hat, ist die der u-kurvenförmigen Charakteristik solcher Aneignungsverläufe. So nutzen Kinder etwa so genannte unregelmäßige Verbformen wie „ging“ von „gehen“ durchaus relativ früh, verlieren eine solche Form dann aber wieder, wenn ihnen deutlich wird, dass Präteritalformen auf systematische Weise bei vielen Verben durch das Anfügen der Endung „-te“ an den Stamm gebildet werden, also „mach-te“ oder „bau-te“. Das Erkennen dieser Regularität wird produktiv dann auch umgesetzt in eine Form wie „geh-te“. Erst in einem weiteren Schritt wird das neu gewonnene Wissen um die Erkenntnis erweitert, dass es andere Verben gibt, die nicht diesem Verfahren folgen. Dann wird erneut die Form „ging“ angeeignet – nun aber nicht als „Fertigprodukt“, sondern als Teil des Systems der deutschen Verbflexion.

Es zeigt sich also ein charakteristischer Verlauf von Verfügung – Nicht-Verfügung – erneuter Verfügung über die im Deutschen angemessene Form, und die dritte Phase unterscheidet sich vom systematischen Stellenwert entscheidend gegenüber der ersten. Eine Sprachstands-Momentaufnahme wird diese Unterscheidung nicht angemessen erfassen können. Sie wird auch die Rolle und den Stellenwert der „abweichenden“ Form „gehte“ nicht angemessen erfassen können, sondern sie als „Fehler“ einschätzen und so negativ kategorisieren.

Ein weiteres zentrales Feststellungsproblem ergibt sich aus den charakteristischen Zeitfenstern, die für die Normalität von Sprachaneignung auszumachen sind. Hierüber sind die Kenntnisse immer noch sehr rudimentär, soweit solche Kenntnisse überhaupt vorliegen. Für die Bestimmung des Einsatzes von Tests ist die Frage der zeitlichen Charakteristik aber von großer Bedeutung: Wo sind Zeitschnitte zu legen? Dieses Problem interagiert mit dem Problem der u-kurvenförmigen Verläufe.

Was man braucht, ist also eine Kombinatorik von Verfahren. Es ist, denke ich, deutlich, dass sowohl bei der Gewinnung wie insbesondere bei der Interpretation von Daten zur Sprachaneignung des einzelnen Kindes gute Sachkenntnisse in Bezug auf die kindliche Sprachaneignung,

die Normalitätserwartungen, die Leistungsfähigkeiten und -grenzen von Tests und Beobachtungsverfahren unabdingbar sind. Das bedeutet für diejenigen, die sich professionell mit Kindern befassen und die die Förderung konkret leisten können und sollen, dass ihnen Möglichkeiten zu einer Verbesserung, zu einer zunehmenden Professionalisierung von Sprachvermittlung, eröffnet werden müssen.

5. Sprachdimensionen

Sprachaneignung ist nicht nur die Aneignung von Grammatik und Lexikon. Sprachaneignung ist erheblich mehr, nämlich die Aneignung einer umfassenden Ressource für die Kommunikation. Die überkommene, in einer von der antiken Grammatik begründeten Denktradition fundierte Eingrenzung auf die beiden Elemente Grammatik und Lexikon verkennt diese Zusammenhänge. Sie aber sind für die Sprachaneignung entscheidend. Deshalb ist es wichtig, ein umfassendes Bild von Sprachaneignung zu entwickeln. Mindestens sieben unterschiedliche Qualifikationen eignet sich das Kind an, wenn es Sprechen und Verstehen lernt, wenn es lernt, sprachlich kompetent zu handeln. Diese sieben Basisqualifikationen bilden den Fächer dessen, was Sprachaneignung heißt. Bedingt durch das traditionelle Sprachverständnis, hat die Linguistik nur einige von ihnen intensiver erforscht. In Bezug auf andere gibt es wenig, manchmal sogar nahezu gar kein wissenschaftliches Wissen zur Sprachaneignung. Die Basisqualifikationen sind in EHLICH (2005), Abschnitt 2, genauer beschrieben.

Die Basisqualifikationen sind:

- die phonische Qualifikation
- die pragmatische Qualifikation I
- die semantische Qualifikation
- die morphologisch-syntaktische Qualifikation
- die diskursive Qualifikation
- die pragmatische Qualifikation II
- die literale Qualifikation

Diese Qualifikationen lassen sich selbstverständlich nur analytisch voneinander trennen. In der Sprachaneignung interagieren sie miteinander. Die Interaktion der Basisqualifikationen beim sprachlichen Handeln theoretisch zu erfassen und praktisch umzusetzen, ist das zentrale Ziel sowohl der Aneignungsbeschreibung wie der Förderung kindlicher Sprachaneignung.

6. Wissen und Wissensdefizite zur Sprachaneignung

Im Folgenden gehe ich die einzelnen Basisqualifikationen durch und charakterisiere kurz, was man in Bezug auf sie weiß – und was man in Bezug auf sie nicht weiß, aber wissen müsste.

6.1 Die phonische Basisqualifikation

Mit der phonischen Basisqualifikation befassen sich die beiden Disziplinen der (naturwissenschaftlich orientierten) Phonetik und der (auf die sprachliche Systematik bezogenen) Phonologie. Hier findet sich ein mittleres Forschungsniveau. Die Forschungsschwerpunkte liegen bei der Wahrnehmung von Lauten und Silben sowie beim Sprachrhythmus. Lautsysteme und Silbenstrukturen sind relativ gut erforscht. Die Erhebung der Phoneminventare bildete für Jahrzehnte ein zentrales Arbeitsfeld der Phonologie, und die Aneignung einzelsprachspezifischer Phoneminventare gehört zu deren frühen und wichtigsten Erkenntnisgewinnen. In jüngerer Zeit sind prosodische Phänomene intensiver erforscht worden, obwohl für alle über den Einzellaut hinausgehenden phonologischen Erscheinungen noch immer große Forschungslücken bestehen. Äußerungsprosodie und Wortprosodie werden gegenwärtig intensiv erforscht.

Naturgemäß liegt die Aufmerksamkeit bei den ersten Lebensjahren. Zum Teil wird die Forschungsarbeit für prosodische Erscheinungen sogar in die pränatale Phase hinein ausgedehnt. Es finden sich relativ wenige Untersuchungen zur deutschen Sprache.

6.2 Die pragmatische Basisqualifikation I

Die pragmatische Basisqualifikation ist bisher sehr wenig erforscht. Einige Untersuchungen liegen zur frühen Sprachaneignung in der Interaktion vor, z.B. zum Aufforderungshandeln. Die englischsprachige Forschung, insbesondere auch in der Psychologie, ist dem Zusammenhang von Sprache und der so genannten „theory of mind“ nachgegangen, also der Entwicklung eines Wissens zum Wollen und Sollen des Kindes und seiner Bezugspersonen und zum Einsatz dieses Wissens im interaktionalen Handeln.

6.3 Die semantische Basisqualifikation („Wortschatz“)

Hier liegt der Fokus bei Kindern bis zum Alter von vier Jahren. Forschungsschwerpunkte sind – seit Beginn der Sprachaneignungsforschung – der Erwerb der ersten Wörter sowie die quantitative Zusammensetzung des Wortschatzes nach den traditionellen Wortarten-Kategorien. Mit der Metapher des „Vokabelspurts“ wird der sprunghafte Anstieg der Wörterzahl im Aneignungsprozess bezeichnet, der zugleich die genauere Analyse erschwert.

Es finden sich trotz der weit ausgreifenden Forschungsperspektiven, die L. Vygotskij in den dreißiger Jahren zur Begriffsbildung entwickelte, kaum Untersuchungen zu den späteren Aneignungsphasen.

6.4 Die morphologisch-syntaktische Basisqualifikation („Grammatik“)

Hier zeigt sich eine sehr intensive Forschungstätigkeit. Forschungsschwerpunkte liegen beim Erwerb der Flexionen, bei der Stellung des Verbs im Satz, beim nominalen und beim Nominal-Kongruenzsystem sowie bei der Satzeinleitung. Der Fokus liegt auch hier beim frühen Erwerb bis zum vierten Lebensjahr. Darüber hinausgehend finden sich einige Forschungen zur Passivaneignung. Die komplexere Syntax und besonders die syntaktische Strukturierung komplexer Satzgefüge und die Rolle der Syntax im Textaufbau (und damit eine wichtige Aneignungsaufgabe für die „Bildungssprache“ in der Schule und darüber hinaus) sind bisher kaum untersucht. Gleichfalls fehlen weithin Untersuchungen zu den unflektierbaren Einheiten und ihrer Funktion beim Diskurs- und Textaufbau und pragmatische Untersuchungen zu den Zeigewörtern (Deixis).

Die Forschungen zur morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation sind in besonderer Weise von jeweiligen, meist kontroversen Theorieansätzen geprägt. Häufig sind Forschungen nur von solchen Theoriekonstrukten her motiviert.

6.5 Die diskursive Basisqualifikation

Die diskursive Basisqualifikation ist relativ wenig erforscht. Forschungsschwerpunkte liegen bei der frühen Mutter-Kind-Interaktion, beim Erzählen und beim Rollenspiel. Die Untersuchungen sind auf Kinder bis zum Alter von sieben Jahren gerichtet und auch hier sehr fragmenta-

risch. Es finden sich kaum Studien zur Kommunikation unter Kindern ohne Beteiligung von erwachsenen Bezugspersonen außerhalb des Rollenspiels; fast völlig fehlen Untersuchungen zur Aneignung der diskursiven Basisqualifikation bei älteren Kindern und Jugendlichen.

6.6 Die pragmatische Basisqualifikation II

Die Handlungsanforderungen und die Aneignung von sprachlichen Handlungsmitteln dafür, die sich durch den Übergang der Kinder in die Institutionen des Kindergartens und der Schule ergeben, sind bisher empirisch fast gar nicht untersucht. Die wenigen Untersuchungen zur schulischen Kommunikation, die es gibt, beziehen sich meist auf ältere Kinder. Hier zeigen sich also mit die größten Forschungslücken.

6.7 Die literale Basisqualifikation

Sie ist für Teilbereiche relativ gut erforscht. Allerdings liegen hier vor allem Untersuchungen zum gesteuerten Orthographieerwerb vor. Noch immer finden sich kaum Studien zur Aneignung medialer Lese- und Schreibkompetenzen.

6.8 Die Interaktion der Basisqualifikationen – ein zentrales Forschungsdesiderat

Angesichts der ungleichgewichtigen Entwicklung der Forschung und angesichts der zahlreichen „weißen Flecken“ in der Forschungslandschaft – gerade auch für interaktional besonders relevante Basisqualifikationen – erstaunt es nicht, dass bisher kaum Untersuchungen zu verzeichnen sind, die die Interaktion und wechselseitige Abhängigkeit bei der Aneignung verschiedener Basisqualifikationen bearbeiten. Forschungen zur Modellierung des komplexen Aneignungsprozesses als Ganzen finden sich bisher praktisch gar nicht. Vielmehr wird häufig nach der Devise „pars pro toto“ gehandelt, indem Untersuchungen zu *einzelnen* Basisqualifikationen dann als Darstellungen „*der* Sprachaneignung“ behandelt oder dafür sogar explizit ausgegeben werden. Die starke Vorliebe für modulare Denkweisen bietet dafür einen gern eingesetzten Begründungsrahmen, besonders dann, wenn die Verselbstständigung einzelner Aspekte von Sprache und Sprachaneignung zu einem jeweiligen Modul (z.B. einem Syntax-Modul) dafür in Anspruch genommen wird, dieses Modul als „autonom“ zu behandeln.

7. Basisqualifikationen unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit

Das Verständnis des Menschen als eines prinzipiell einsprachigen Wesens bestimmt bis heute weithin die Denkweisen nicht nur der Fachdisziplinen Linguistik und Psychologie, sondern auch weite Teile des öffentlichen Bewusstseins. Die sprachliche Wirklichkeit sieht gerade angesichts der Migrationsentwicklungen in den vergangenen Jahrzehnten anders aus. Viele Menschen, insbesondere viele Kinder, wachsen in einer mehrsprachigen Umwelt auf. Das Denkbild des einsprachigen Menschen hat eine Fülle von Folgen. Eine ihrer wichtigsten ist eine naturwüchsige ethnozentrische Naivität, die als geradezu selbstverständlich unterstellt, dass Sprache immer so ist wie die eigene. Demgegenüber drängt die faktische Mehrsprachigkeit auf eine *sprachtypologische Sensibilität*, die aufgrund der linguistischen Erkenntnisse zu den Sprachen der Welt ohnehin unumgänglich ist, aber auch linguistisch im Widerstreit mit dem monolingualen Menschenbild steht.

Die faktische Mehrsprachigkeit bedeutet für viele Kinder eine Differenzierung des Aneignungsprozesses – von der Möglichkeit, sich sozusagen „zwei Erstsprachen“ von Anfang an anzueignen, bis hin zu den vielfältigen sukzessiven Aneignungen auf der Grundlage einer Erstsprache, die nicht die Mehrheitsprache der Umwelt ist.

Mehrsprachigkeit gilt es als ein neues Modell zu entwickeln, und dies trifft besonders für die Institutionen der Bildung zu. Die kritische Auseinandersetzung mit dem „monolingualen Habitus“ gerade der Schule (GOGOLIN 1994) erfordert nicht zuletzt in Bezug auf die komplexeren Anforderungen der Sprachaneignung, die in ihr geschieht, neue Denk- und Arbeitsmodelle.

8. Qualifizierungsoffensiven und Finanzierungslücken

Ich denke, es ist deutlich geworden, dass die Forschung wie die Öffentlichkeit vor großen Herausforderungen in Bezug auf die Sprachaneignung und ihre systematische Förderung stehen.

Die *Wissenschaft* sieht sich mit erheblichen Forschungsdesideraten konfrontiert. Die *Bildungsinstitutionen* stehen vor Herausforderungen, die Grundüberzeugungen ihres bisherigen Arbeitens betreffen. Die in diesen Institutionen Tätigen stehen vor Aufgaben, für die sie in ihrer Aus- und Weiterbildung nicht in hinreichendem Maß qualifiziert werden konnten, nicht zuletzt deshalb, weil Erkenntnisse, die nötig sind, noch

nicht gewonnen werden konnten; zugleich aber auch deshalb, weil gerade die *Fort- und Weiterbildung* in Bezug auf die im Kindergarten tätigen *Erzieher(innen)* und in der Schule tätigen *Lehrer(innen)* nicht hinreichend ausgearbeitet sind. Die Qualifizierung zukünftiger Erzieher(innen) und Lehrer(innen) an Fachhochschulen und Universitäten erfordert neue Schwerpunktsetzungen mit Blick auf die Vermittlung von Kenntnissen zur Sprachaneignung und den sprachlichen Basisqualifikationen.

Es ist deutlich, dass dies alles nicht zuletzt erhebliche *Investitionen* erfordert. Erfreulicherweise zeigen sich in den letzten fünf Jahren in den Ländern wie im Bund wichtige Initiativen, die die Herausforderungen annehmen und auch entsprechende finanzielle Mittel dafür einsetzen. Dies ist ein zentraler Beginn – es ist aber noch nicht die tatsächliche Bearbeitung der vor uns liegenden Aufgaben. Es ist zu hoffen, dass der so oft beschworene Aspekt der „Nachhaltigkeit“ auch auf diesem Feld Berücksichtigung findet und dass auf den Elan des Anfangs eine weitere Entwicklung folgt, die es nicht zuletzt den professionell Tätigen erlaubt, ihre Absichten zu einer optimalen Förderung jedes einzelnen Kindes in angemessener, in guter Weise zu verwirklichen.

Literatur

EHLICH, K. u.a. (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (= Bildungsreform Band 11, hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung). – Bonn, Berlin.

GOGOLIN, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. – Münster.

Ausführliche Darstellungen und Literaturangaben zu den hier angesprochenen Themen finden sich in den Arbeitsergebnissen des Projekts PROSA:

EHLICH, K./BREDEL, U./REICH, H. H. (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit FALK, S./GUCKELSBERGER, S./LANDUA, S./MAIER-LOHMANN, CH./KEMP, R. F./KOMOR, A./KNOPP, M./MIHAYLOV, V./SIRIM, E./SOULTANIAN, N./TRAUTMANN, C. (2008): „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“ (= Bildungsforschung Band 29/I, hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung). – Bonn, Berlin.

EHLICH, K./BREDEL, U./REICH, H. H. (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit FALK, S./GUCKELSBERGER, S./LANDUA, S./MAIER-LOHMANN, CH./KEMP, R. F./KOMOR, A./KNOPP, M./MIHAYLOV, V./SIRIM, E./SOULTANIAN, N./TRAUTMANN, C. (2008): „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen“ (= Bildungsreform Band 29/II, hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung). – Bonn, Berlin.