



**Internationales
Wissenschaftsforum
Heidelberg (IWH)**

Hauptstraße 242
69117 Heidelberg
T +49 (0) 6221 54 36 90
F +49 (0) 6221 16 58 96
iwh@uni-hd.de
iwh.uni-hd.de

IWH-KOLLOQUIUM

**Linguistisch fundierte
Sprachförderung und Sprachdidaktik:
Grundlagen, Konzepte, Desiderate**

4. – 5.10.2013

ORGANISATION:

**Institut für Deutsch
als Fremdsprachenphilologie**

Brigitte Greiling
Plöck 55 · 69117 Heidelberg
T +49 (0) 6221-54 76 81
F +49 (0) 6221-54 75 97
greiling@idf.uni-heidelberg.de
www.idf.uni-heidelberg.de

GEFÖRDERT VON:

Günter Reimann-Dubbers Stiftung (Heidelberg)
Dürr-Stiftung (Hamburg)

VERANSTALTET VON:

Hana Klages & Jun.-Prof. Dr. Giulio Pagonis,
Universität Heidelberg, Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie,
Projekt „Deutsch für den Schulstart“



Freitag, 4.10.2013

08.45 – 09.00	ERÖFFNUNG <i>Hana Klages & Giulio Pagonis, Universität Heidelberg</i>
BLOCK I: GRUNDLEGENDE FRAGEN ZU SPRACHERWERB UND -FÖRDERUNG	
09.00 – 09.30	Chunks in Erwerb und Förderung des Deutschen als Zweitsprache <i>Karin Aguado, Universität Kassel</i>
09.30 – 10.00	Ausbildung abstrakter Schemata im frühen Zweitspracherwerb <i>Heike Behrens, Universität Basel</i>
10.00 – 10.30	Prinzipien der Inputanreicherung in der DaZ-Förderung <i>Doreen Bryant, Universität Tübingen</i>
10.30 – 11.00	KAFFEPAUSE
11.00 – 11.30	Sprachbewusstheit im frühen Zweitspracherwerb <i>Beate Lütke, Humboldt-Universität zu Berlin</i>
11.30 – 12.00	Sprachförderung an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis <i>Rosemarie Tracy, Universität Mannheim</i>
12.00 – 13.15	DISKUSSION <i>Giulio Pagonis, Universität Heidelberg (Moderation)</i>
13.15 – 14.15	MITTAGSPAUSE
BLOCK II: GRAMMATIK, DIDAKTIK	
14.15 – 14.45	Psycholinguistisch und erwerbstheoretisch begründete Aspekte der Zweitsprachendidaktik <i>Anja Müller, Universität Frankfurt</i>
14.45 – 15.15	Vorschulische Sprachförderung: Worauf sich eine altersgemäße Förderdidaktik stützen sollte <i>Giulio Pagonis, Universität Heidelberg</i>
15.15 – 15.45	KAFFEPAUSE
15.45 – 16.15	Grammatikförderung im Vorschul- und Grundschulalter <i>Erika Kaltenbacher & Monika Karas, Universität Heidelberg</i>
16.15 – 17.00	DISKUSSION <i>Bernt Ahrenholz, Universität Jena (Moderation)</i>

Samstag, 5.10.2013

BLOCK III: SYNTAX/WORTSCHATZ	
08.30 – 09.00	Progressionsfolgen im DaF-Unterricht Eine Interventionsstudie zum gesteuerten Erwerb der deutschen (S)OV-Wortstellung <i>Steffi Winkler, Universität Osnabrück</i>
09.00 – 09.30	Zum Erwerb von Relativsätzen bei Kindern und Erwachsenen mit Deutsch als Zweitsprache <i>Bernt Ahrenholz, Universität Jena</i>
09.30 – 10.00	Passiv im kindlichen Zweisprachenerwerb – Diagnostik und Förderimplikationen <i>Sarah Schneitz, Universität Heidelberg</i>
10.00 – 10.15	KAFFEPAUSE
10.15 – 10.45	Die Rolle des Wortschatzes in der Sprachentwicklung und Sprachförderung bei 8–11-Jährigen <i>Gunde Kurtz, Universität Heidelberg</i>
10.45 – 11.45	DISKUSSION <i>Rolf Koeppel, Universität Heidelberg (Moderation)</i>
11.45 – 12.00	KAFFEPAUSE
BLOCK IV: TEXTKOMPETENZ: GRUNDLAGENFORSCHUNG	
12.00 – 12.30	Verarbeitung von referentiellen Ausdrücken und Konnektoren im kindlichen Zweitsprachenerwerb <i>Sarah Schimke, Universität Osnabrück</i>
12.30 – 13.00	Zur Auflösung pronominaler Anaphern im frühen L2-Erwerb des Deutschen <i>Hana Klages, Universität Heidelberg</i>
13.00 – 13.30	DISKUSSION <i>Christiane von Stutterheim, Universität Heidelberg (Moderation)</i>
13.30 – 14.30	MITTAGSPAUSE



**BLOCK V:
TEXTKOMPETENZ : DIDAKTIK**

14.30 – 15.00	Textkompetenz bei Kindern mit DaZ und DaM <i>Stefanie Haberzettl, Universität des Saarlandes</i>
15.00 – 15.30	Förderung der Textkompetenz bei SuS mit DaZ und DaM <i>Julia Ricart Brede, Universität Flensburg</i>
15.30 – 16.00	Sachfach-Lernen und Zweitspracherwerb – Sachtexte (um)formulieren <i>Anne Berkemeier, Pädagogische Hochschule Heidelberg</i>
16.00 – 16.45	DISKUSSION <i>Hana Klages, Universität Heidelberg (Moderation)</i>
16.45 – 17.00	KAFFEEPAUSE
17.00 – 17.30	ABSCHLUSSDISKUSSION

ABSTRACTS**Chunks in Erwerb und Förderung des Deutschen als Zweitsprache**
Karin Aguado (Universität Kassel)

Nicht nur die normale Alltagssprache, sondern auch die für einen erfolgreichen Schulbesuch erforderliche Bildungssprache ist gekennzeichnet von bevorzugten, rekurrenten und konventionalisierten, formal und distributionell restringierten Ausdrücken und Mustern unterschiedlichen Umfangs, die im vorliegenden Kontext als Chunks bezeichnet werden sollen.

In der einschlägigen Forschung wird davon ausgegangen, dass kompetente Sprecher/innen diese Wahrnehmungs- und Gedächtniseinheiten nicht bei jedem Gebrauch von Neuem bilden, sondern wie ein einzelnes Element aus dem Langzeitgedächtnis abrufen. Für Wray bieten sie daher „processing benefits to speakers and hearers, by providing a short cut to production and comprehension“ (Wray 1999: 213), d.h. durch die Verwendung von Chunks kommt es zu einer Entlastung des Arbeitsgedächtnisses, so dass mehr kognitive Ressourcen für weitere Sprachverarbeitungsprozesse zur Verfügung stehen. Eine weitere zentrale Funktion dieser stark sprach- und kulturspezifisch geprägten memorisierten Sequenzen besteht im Ausdruck der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Sprach- bzw. Sprechergemeinschaft und somit in der Partizipation an der ziel-sprachlichen kulturellen Praxis. Entsprechend schlussfolgern Pawley & Syder: „It is the store of memorized constructions and expressions, more than anything else, that is the key to nativelike fluency“ (Pawley & Syder 2000:195), und Ellis fügt hinzu: „Speaking natively is speaking idiomatically, using frequent and familiar collocations, and learners thus have to acquire these familiar word sequences.“ (Ellis 2001:45).

Ein zentraler Unterschied zwischen dem vorwiegend ungesteuerten kindlichen L2-Erwerb auf der einen Seite und dem vorwiegend ‚in Teilzeit‘ erfolgenden gesteuerten L2-Erwerb von älteren Lernen-



den auf der anderen Seite besteht in der Quantität und Qualität des angebotenen Inputs. So ist nicht nur die Inputmenge, die Kindern – auch bedingt durch den früheren Erwerbsbeginn und die damit verbundene zusätzliche Menge an Zeit – zur Verfügung steht, ungleich größer als diejenige im gesteuerten, formalen L2-Erwerb. Allerdings wird in jüngster Zeit immer wieder festgestellt, dass es für den Erwerb und die angemessene Verwendung zielsprachlicher Chunks nicht ausreicht, ihnen lediglich in einer bestimmten Frequenz im Input zu begegnen. Stattdessen müssen sie bewusst wahrgenommen („noticing“) und mittels geeigneter Aufgaben aktiv eingeübt werden.

Ziel meines Beitrags ist die zusammenfassende Darstellung des aktuellen Forschungsstands zum Thema ‚Chunks im Spracherwerb‘ und die daraus abzuleitenden Empfehlungen für den Erwerb und die Förderung von DaZ.

► **Sachfach-Lernen und Zweitspracherwerb – Sachtexte (um)formulieren**

Anne Berke meier (PH Heidelberg)

In der Schule wie auch außerhalb spielt die genaue Rezeption von Sprache in mündlichen Erklärungen, in schriftlichen Sachtexten und medialen Angeboten zu Sachthemen eine wesentliche Rolle für den Wissenserwerb. Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache besteht im Sachfachunterricht die Gefahr, dass sie durch die verwendete Sprache im Wissenserwerb be- oder gar daran gehindert werden. Als zentrale Frage für sprachsensiblen Fachunterricht ergibt sich, welche „Stellschrauben“ zu identifizieren sind, um die sprachlichen Anforderungen in Sachtexten hinsichtlich Wortschatz, Syntax und Textgrammatik sowie Visualisierung bzw. Medialisierung an die LernerInnen so anzupassen, dass einerseits die inhaltlich mental ausreichend verarbeitet werden können und andererseits der Spracherwerb unterstützt wird. Von Studierenden entsprechend erstellte Materialien für den Sachunterricht in der zweiten Klasse zeigen, welche Möglichkeiten bei der Materialerstellung bestehen. Dabei geht es nicht um die Vermeidung sprachlicher Anforderungen, sondern um die gezielte Auswahl komplexerer sprachlicher Einheiten, die sich z. B. in Zusatzmaterialien für den Erwerb von Fachtermini im jeweiligen Fachkontext und in der grammatischen Berücksichtigung einschlägiger Strukturen für die Versprachlichung der jeweiligen Inhalte (z. B. wenn-dann-Beziehungen) niederschlägt. Ziel ist, eine unnötige sprachliche Überforderung der Kinder ebenso zu vermeiden wie eine sprachliche unangemessene Erfassung der Inhalte. Eine wesentliche Rolle spielt in diesem Zusammenhang, von der eigenen Erfahrung der Kinder auszugehen: Starten sie mit

einer Beobachtung oder einem Versuch, können sie sich vorab mental auf das einstellen, was anschließend auch sprachlich zu bewältigen ist. Um Visualisierungen ergänzte Texte ermöglichen doppelte Zugänge, die abgeglichen werden können. Der Einsatz solcher Materialien bietet sich vor allem im offenen Unterricht an, wo sich Kinder ohnehin Wissen und Fähigkeiten ziel- und inhalts- gleich oder -different aneignen. Dabei ist nicht nur die didaktische Reduktion, sondern auch die inhaltliche Dichte entscheidend. Enthalten inhaltliche Darstellungen Redundanzen, können Kinder mit DaZ Reformulierungen nutzen, um ihre Verstehenshypothesen anhand einer zweiten Formulierung zu überprüfen. Ob die sprachlichen Fähigkeiten ausreichen, um sich bestimmte Inhalte anzueignen, zeigt sich in Anschlussaufgaben, die generell für die Funktionalität des Lernens im Rahmen von Unterricht bedeutsam sind: Nachdem die LernerInnen mithilfe von sprachsensitiven Materialien, die den oben genannten Kriterien entsprechen, Inhalte bearbeitet haben, ist deren mündliche (z.B. Präsentation) oder schriftliche (z.B. Wandzeitung) Darstellung inklusive selbst erstellter Visualisierungen für andere Schüler/innen, die sich mit einem Thema noch nicht auskennen, funktional und in vielen Bereichen kompetenzfördernd.

► **Prinzipien der Inputanreicherung in der DaZ-Förderung**

Doreen Bryant (Universität Tübingen)

Trotz intensivem Sprachkontakt und mehrjährigem Besuch der Kindertagesstätte gelingt es Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) oftmals nicht, bis zum Schuleintritt das Fundament des deutschen Raumausdruckssystems zu erwerben. Offenbar fehlt es hierfür an qualitativ und quantitativ hinreichendem Input. Erschwerend hinzu kommt, dass das muttersprachliche Lokalisierungssystem mit der sprachspezifischen kategorialen Prägung wie ein Filter bei der Input-Analyse wirkt. Die Auswirkungen eines nicht in zielsprachlicher Weise angelegten und stabilisierten Grundgerüsts sind lexikalischer, semantisch-konzeptueller, syntaktischer und textphorischer Natur und weit über die Lokalisierung i.e.S. hinaus zu spüren.

Basierend auf typologischen, ontogenetischen und kognitionspsychologischen Prinzipien werden im Vortrag verschiedene Vorschläge für eine gezielte Inputanreicherung unterbereitet, um die Kinder früh an die Kategorien, Konstruktionen und Zusammenhänge des räumlichen Ausdruckssystems des Deutschen heranzuführen, deren Beherrschung es ihnen dann ermöglicht, sich weitergehende



Systemzusammenhänge eigenständig zu erschließen.

► **Textkompetenz bei Kindern mit DaZ und DaM**

Stefanie Haberzettl (Universität des Saarlandes)

In den letzten zwei Jahrzehnten wurde das Thema Mehrsprachigkeit /Konzepte sprachsensiblen Unterrichts im Fach Deutsch (Luchtenberg 2010, Oomen-Welke 2003) sowohl im wissenschaftlichen Diskurs, als auch in konkreten Unterrichtsprojekten vielfach entwickelt und erprobt. Dabei stehen unterschiedliche kulturelle Konzepte und die kontrastive Sprachbetrachtung auf der Metaebene im Fokus, und der integrierende Anspruch liegt auf der Hand. Schließlich handelt es sich bei der Zielgruppe zwangsläufig um den gesamten Klassenverband. Im Gegensatz dazu scheint man in Hinblick auf die Sprachförderung im Sinne von Fertigkeitförderung oft davon auszugehen, dass diese nicht im Klassenverband durchgeführt werden sollte, weil sich die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache unterscheiden. So findet die Sprachförderung für mehrsprachige Schüler in der deutschen Regelschule meist in Form von sogenannten additiven Maßnahmen statt, d.h., die Schüler erhalten zusätzlichen Unterricht in den Randstunden oder im schlimmsten Fall stundenweise parallel zum Fachunterricht, den sie dann versäumen.

Diese Form der ergänzenden oder auch vorgeschalteten Fördermaßnahmen mag in Hinblick auf Seiteneinsteiger, die sich in kurzer Zeit einen Grundwortschatz und die Kerngrammatik erarbeiten müssen, gerechtfertigt und möglicherweise unumgänglich sein. In Hinblick auf mehrsprachige Bildungsinländer, deren „Bildungssprache Deutsch“ aufgebaut werden soll, sind jedoch Zweifel angebracht. So zeigt Petersen (im Druck) für Oberstufenschüler ($n=198$) auf, dass sich bei der Textsorte Zusammenfassung und Argumentation Differenzen im Ausdrucksvermögen nicht durch den Faktor Mehrsprachigkeit erklären lassen. Auch in Siekmeyer (2011, $n=31$) stellte sich heraus, dass sich die Textkompetenz von einsprachig aufgewachsenen Schülern und Schülern mit Erstsprache Russisch in der Sekundarstufe I (9. Klasse) nicht unterscheidet.

Im Rahmen einer Validierungsstudie des Sprachstandsdiagnoseverfahrens „Schuldeutsch“, das in für den Schulkontext typischen Schreibaufgaben verschiedene Textsorten elizitiert und in Hinblick auf schriftlich-konzeptuale Fähigkeiten ausgewertet, werden in einer Kontrollgruppenuntersuchung ca. 350 einsprachige und mehrsprachige Schüler des siebten Jahrgangs verschiedener saarländischer

Gemeinschaftsschulen miteinander verglichen. Im Vortrag wird das Ergebnis präsentiert und anhand von exemplarischen Korpusauszügen erläutert: Auch in dieser Altersstufe sind keine signifikanten mehrsprachigkeitsspezifischen Merkmale in den Texten zu finden. Stattdessen scheinen beide Gruppen dieselben gravierenden Probleme bei der Formulierung kohärenter Texte zu haben. Denkbar wäre aber auch, dass die geringe Qualität der elizitierten Texte darauf zurückzuführen ist, dass die zu bearbeitenden Schreibaufgaben und/oder das Setting der Datenerhebung per se keine belastbare Datengrundlage hervorbringen können, etwa aufgrund von Motivationsproblemen. Daher soll zur Diskussion gestellt werden, welche methodischen Alternativen ggf. in Frage kommen, die Textkompetenz von Schülern mit DaZ und DaM zu bewerten und zu vergleichen, um auf einer breiten empirischen Grundlage über die Frage nach additiven oder integrativen Fördermaßnahmen zu entscheiden.

Luchtenberg, S. (2010):

Language Awareness.

- In: Ahrenholz, B. / Oomen-Welke, I. (Hrsg.):
Deutsch als Zweitsprache.
2., korrigiert und überarbeitete Aufl.,
Baltmannsweiler: Schneider, S. 107–117.

Oomen-Welke, I. (2003):

Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext.

- In: Bredel, U. u.a.: Didaktik der deutschen Sprache
Bd. 1. Paderborn: UTB, S. 452–463.
Petersen, I. (im Druck):
Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit.
Berlin: de Gruyter. (Reihe DaZ-Forschung)

Siekmeyer, A.,

DISSERTATION UNIVERSITÄT DES SAARLANDES NOVEMBER 2011:

Strukturelle Kategorien des sprachlichen Ausbaus bei Jugendlichen mit Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache. Eine korpuslinguistische Untersuchung des Gebrauchs komplexer Nominalphrasen als Merkmale literarer Strukturen in verschiedenen Registern.

- Online-Veröffentlichung in Vorbereitung.

► **Grammatikförderung im Vorschul- und Grundschulalter**

Erika Kaltenbacher & Monika Karas (Universität Heidelberg)

In dem Beitrag werden zentrale Fragen einer psycholinguistisch begründeten Didaktik der Grammatikförderung im Altersbereich von fünf bis acht Jahren diskutiert. Vor dem Hintergrund praktischer



Erfahrungen werden verschiedene Ansätze der Förderung reflektiert und im Rahmen von Modellen der Sprachaneignung interpretiert. Gegenstand der Überlegungen ist der Aufbau der Sprachkompetenz bei mehrsprachigen Kindern mit hohem Sprachförderbedarf im Bereich Genus und Kasus.

Die vorgestellten Sprachdaten beziehen sich zum einen auf Kinder im letzten Kita-Jahr, für die der Aufbau eines Genussystems eine besondere Hürde darstellt, zum anderen auf Zweitklässler bei der Aneignung des Kasus in lokalen Präpositionalphrasen. Verschiedene Verfahren, die bei den Kindern eingesetzt wurden, werden in ihrem Aufbau charakterisiert und in Bezug auf ihre Wirkung auf die Kinder beschrieben. Ein zentraler Aspekt ist die Frage, in welcher Weise die Verfahren implizite bzw. explizite Wege der Sprachaneignung betreffen und inwiefern sie mit den Verarbeitungsmechanismen, die den Kindern in den beiden Altersgruppen zur Verfügung stehen, kompatibel sind. Beim gegebenen Forschungsstand ist diese psycholinguistisch interessante und praktisch relevante Frage weitgehend ungeklärt.

Testergebnisse und Beobachtungen in der Förderung indizieren für Kinder im Vorschulalter die Wirksamkeit von Verfahren, die auf eine Unterstützung bei der impliziten Aneignung ausgerichtet sind (Inputoptimierung in Abstimmung auf den sprachlichen Entwicklungsstand; Einsatz von Reimen; Nutzung des Sprachrhythmus; vgl. Kaltenbacher et al. 2010). Verfahren, die die Aufmerksamkeit der Kinder auf die zu erwerbende Struktur lenken und damit auf eine explizite Form der Aneignung abzielen, erweisen sich demgegenüber als nicht hilfreich bzw. hinderlich.

Aus dem derzeitigen Forschungsstand ergibt sich, dass sich Kinder ab dem Schuleintrittsalter eine neue Sprache anders aneignen als jüngere Kinder (vgl. Meisel 2007). Auch für sie lässt sich beobachten, dass Verfahren zur Unterstützung der impliziten Aneignung für den Aufbau der grammatischen Kompetenz genutzt werden können (Kaltenbacher/Vasylyeva 2010). Daneben gewinnen Verfahren mit einem Fokus auf der Form der Äußerungen einen Stellenwert (Kaltenbacher i.Dr.). In dem Beitrag werden Möglichkeiten und Grenzen solcher Verfahren diskutiert.

Eine psycholinguistische Interpretation der Befunde erfordert kognitive Modelle der Verarbeitung und Repräsentation von Sprachstrukturen, die zwei verschiedene Verarbeitungs- und Repräsentationsmodi in ihrem Zusammenhang und ihrer Abhängigkeit vom Alter umfassen. Im vorliegenden Kontext stellen sich u.a. die Fragen, wie Unterschiede zwischen den eigenen Repräsentationen und Produktionen und dem zielsprachlichen Input von den LernerInnen erfasst werden (was die Basis für eine Weiterentwicklung der Lernergrammatik darstellt) und welche Konsequenzen sich aus der

deutlichen Diskrepanz zwischen mündlichen und schriftlichen Leistungen bei den Zweitklässlern für die Modellbildung und die Gestaltung von Förderung ergeben. Das Referat hat den Charakter eines Werkstattberichts und soll dazu dienen, spezifische Fragestellungen für gezielte empirische Studien zu entwickeln.

Kaltenbacher, E. (i. Dr.):

Sprachförderung in der 1. und 2. Klasse nach dem Konzept „Deutsch für den Schulstart“:
Zielsetzungen und Didaktik.

› In: Decker, Y. / Oomen-Welke, I. (Hrsg.):
Zweitsprache Deutsch: Beiträge
zu durchgängiger sprachlicher Bildung.
Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 119–138.

Kaltenbacher, E./Klages, H./Vasylyeva, T. (2010):

Sprachförderung als Vorbereitung auf die sprachlichen Anforderungen der Schule.
Zielsetzungen und ihre Realisierbarkeit.

› In: Mehlem, U./Sahel, S. (Hrsg.):
Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen
im DaZ-Kontext. Diagnose und Förderung.
Freiburg: Fillibach, S. 39–67.

Kaltenbacher, E./ Vasylyeva, T. (2010):

Ergebnisse der Sprachförderung mit dem Förderkonzept „Deutsch für den Schulstart“ in Heidelberger Grundschulen.
Arbeitsbericht

› (siehe www.deutsch-fuer-den-schulstart.de/Publikationen).

Meisel, J. (2007):

Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit:
Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn.

› In: Anstatt, Tanja (Hrsg.):
Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen.
Tübingen: Attempto, S. 93 – 113.

Zur Auflösung pronominaler Anaphern im frühen L2-Erwerb des Deutschen

Hana Klages (Universität Heidelberg)

Zu den zentralen Themen der Spracherwerbsforschung zählt die Frage nach Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Erst- und frühem Zweitspracherwerb. Abhängig vom Erwerbsgegenstand werden sowohl Parallelen (z.B. Thoma/Tracy 2006 für den Syntax-

erwerb) als auch Diskrepanzen (z.B. Kaltenbacher/Klages 2008 zum Genuserwerb) festgestellt. Diese Befunde fließen nicht nur in Hypothesen über die kognitiven Verarbeitungsprozesse von Kindern mit Deutsch als früher Zweitsprache und in die Bildung von Modellen zur Sprachaneignung ein. Sie begründen auch didaktische Annahmen, die für die Konzeption von Sprachfördermaßnahmen nutzbar gemacht werden (Kaltenbacher 2009). Die im Vortrag referierte Studie ist in diesen Rahmen einzuordnen: Sie versucht für den Bereich „Verstehen anaphorischer Pronomina“ der Frage nach Gemeinsamkeiten zwischen Erst- und Zweitspracherwerb des Deutschen nachzugehen. Ausgehend von den im Vortrag präsentierten Befunden sollten in der anschließenden Diskussion didaktische Vorschläge reflektiert werden.

Das Verstehen anaphorischer Personalpronomina wird von einer Reihe von Faktoren beeinflusst. Hierzu zählen grammatische Eigenschaften der pronominalen Anapher und ihrer Antezedenten (Genus, Numerus), die syntaktische Position (Subjekt, Objekt), die semantischen Eigenschaften des Antezedenten (Agens, Belebtheit), sein Diskursstatus (Topik), seine kognitive Verfügbarkeit (bekannt, unbekannt) sowie die kontextuelle Plausibilität der Antezedenten.

Die vorliegende Studie befasst sich mit der Nutzung zweier dieser Faktoren (Genus und syntaktische Rolle des Antezedenten) durch ein- und zweisprachige Lerner des Deutschen im Alter zwischen 5 und 10 Jahren. Unter Anwendung des Visual World Paradigmas wurden jeweils zwei Gruppen von 5-, 7- und 10-jährigen Kindern experimentell untersucht: Gruppen von Kindern mit Deutsch als Erstsprache und Gruppen von Kindern mit Russisch als Erst- und Deutsch als frühe Zweitsprache.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass der Erwerb der Fähigkeit, Genus und syntaktische Rollen für die Auflösung anaphorischer Pronomina zu nutzen, zwischen den beiden Erwerbstypen sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede aufweist: Kinder beider Gruppen sind bereits mit 5 Jahren sensibel für beide Faktoren, unterscheiden sich jedoch in ihrer Nutzung: Im Hinblick auf Genus konnten lediglich quantitative Unterschiede zwischen den Gruppen festgestellt werden. Während die jüngsten L2-Kinder länger für die Interpretation der Genusinformation als Hinweis auf die anaphorische Referenz benötigen als gleichaltrige L1-Kinder, sind die ältesten L2-Kinder schneller als gleichaltrige Monolinguale.

Beim Einfluss der syntaktischen Rolle der Antezedenten wurden neben quantitativen auch qualitative Unterschiede festgestellt:

Während insbesondere die jüngeren monolingualen Kinder pronominalen Anaphern dann besonders schnell und erfolgreich auflösten, wenn der Antezedent im vorausgegangenen Satz (genusbasiert) die Subjektkontrolle einnahm, konnte bei den zweisprachigen Kindern ein solcher Einfluss nicht beobachtet werden.

Kaltenbacher, E./ Klages, H. (2008)

**Deutsch für den Schulstart:
Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms.**

- › In: Ahrenholz, B. (Hg.):
Deutsch als Zweitsprache.
Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.
2., überarbeitete und ergänzte Auflage.
Freiburg: Fillibach, S. 135 – 154.

Kaltenbacher, E. (2009)

**Vom Nutzen der Spracherwerbsforschung
für die Sprachvermittlung.**

- › In: Klein, W. / Dimroth, Ch. (Hg.):
Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. Heft 153.
Stuttgart/ Weimar: Metzler, S. 39 – 59.

Thoma, D./ Tracy, R. (2006)

Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache?

- › In: Ahrenholz, Berni (Hg.).
Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und
Fördermöglichkeiten. Freiburg: Fillibach, 58 – 79.

► **Die Rolle des Wortschatzes in der Sprachentwicklung
und Sprachförderung bei 8 – 11-Jährigen**

Gunde Kurtz (Universität Heidelberg)

(1) Wortschatzerwerb spielt für den „literalen Spracherwerb“ eine wesentliche Rolle, wie starke Zusammenhänge zwischen Wortschatzumfang von Vorschülern und ihrer späteren Dekodierfähigkeit, zwischen Dekodierfähigkeit und späterer Lesekompetenz sowie zwischen Lesekompetenz und Wortschatz zeigen (Verhoeven u. a., 2011). Daneben weist eine Vielzahl an Studien enge Zusammenhänge zwischen Wortschatz und Lesekompetenz nach, wobei sowohl L1 als auch L2-Schüler betroffen sind, Letztere in höherem Ausmaß (Leseaux/Kieffer, 2011 u.v.a.). Art und Umfang des Wortschatzangebots dürfte außerdem auch bei älteren Kindern eine Rolle im späten Grammatikerwerb spielen.



Zu verschiedenen Aspekten des Wortschatzerwerbs (Bedeutungserwerb, Wortformen, Wortschatz & Textkompetenz) werden Beispiele aus Schülertexten und –diskursen sowie aus dem Wortschatztest im Projekt „Integrierte Sprachförderung 3+4“ zur Diskussion vorgestellt.

(2) Die auffälligste Sprachlernleistung älterer Kinder und Jugendlicher ist der rasche Ausbau ihres Wortschatzes, allerdings mit individuell sehr verschiedenen Ergebnissen: Der Wortschatzumfang von 9. Klässern liegt für Hauptschüler deutlich unter dem von Realschülern und krass unter dem von Gymnasiasten (Willenberg, 2008). Sprachliche Bildung als eine Kernaufgabe der Schule kann hier ansetzen und Sprachförderung in weiten Teilen durch Wortschatzförderung unterstützen bzw. realisieren.

Strukturierte Lernangebote zur Wortschatzförderung für 3. und 4. Klassen werden vorgestellt, begründet und ebenfalls zur Diskussion gestellt.

Lesaux, N.; Kieffer, M. 2010.

Exploring Sources of Reading Comprehension Difficulties Among Language Minority Learners and Their Classmates in Early Adolescence.

› In: *American Educational Research Journal*, 47 / 3, 596-632

Verhoeven, L.; van Leeuwe, J.; Vermeer, A. 2011.

Vocabulary Growth and Reading Development across the Elementary School Years.

› In: *Scientific Studies of Reading*, 15 (1), 8-25

Willenberg, H. 2008.

Wortschatz Deutsch.

› In: DESI-Konsortium (Hrsg.)
Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch.
Ergebnisse der DESI-Studie.
Beltz, 72-80

► **Sprachbewusstheit im frühen Zweitspracherwerb**

Beate Lütke (Humboldt-Universität Berlin)

Das Konzept der ‚Sprachbewusstheit‘ steht als interdisziplinäres Phänomen im Zentrum verschiedener Fachdebatten. Neben der historischen Perspektive auf die britische Language Awareness-Bewegung und deren Einwirkung auf fremdsprachendidaktische, zweitsprach- und erstsprachdidaktische Konzepte (vgl. z.B. Luchtenberg 2008) steht Sprachbewusstheit als nur schwer messbare Größe im Fokus des standardisierten Deutsch- bzw. Grammatikunterrichts (vgl. z.B. Eichler

2008). Sie gilt als wichtige Voraussetzung und Folge des Schriftspracherwerbs (Dehn, Oomen-Welke & Osburg 2012, 39). Ein weiterer empirischer Fokus richtet sich auf ihre Ursprünge im frühkindlichen Interaktions- und Spielverhalten (vgl. insbesondere Andresen 2002). In den letzten Jahren werden verstärkt auch die besonderen Voraussetzungen und Erscheinungsformen von Sprachbewusstheit bei zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Kindern untersucht (vgl. u.a. Jeuk 2007, Kuyumcu 2007, Lütke 2011, frühere Untersuchungen von Oomen-Welke vgl. Dies. 2003).

Der Vortrag richtet den theoretischen und empirischen Fokus hauptsächlich auf die frühe Sprachaneignungsphase (Kindergarten-Vorschule-Grundschule) und auf Aspekte des simultanen Erstsprach- und sukzessiven Zweitspracherwerbs. Im Rahmen des empirischen Überblicks wird ggf. im Exkurs auf Ergebnisse der DESI-Studie zu 15-jährigen Schüler/innen verwiesen, weil sie einen Hinweis hinsichtlich des Potenzials von Mehrsprachigkeit für das schulische Lernen aufzeigen (vgl. Hesse, Göbel & Hartig 2008).

Zu Beginn des Vortrags wird zunächst die Terminologiedebatte um das Konzept ‚Sprachbewusstheit‘ skizziert (vgl. Andresen & Funke 2003). In diesem Zusammenhang wird versucht, einen Überblick zu konkurrierenden Termini (wie ‚Sprachaufmerksamkeit‘, ‚Sprachbewusstheit‘ und ‚Sprachbewusstsein‘) zu gewinnen und den Zusammenhang zwischen sprachlichem Wissen und Bewusstwerdung zu erhellen.

Im nächsten Schritt werden die Entstehungsbedingungen von Sprachbewusstheit diskutiert. Dabei wird einerseits die Bedeutung von früher Metakommunikation und spielerischen Interaktionen erläutert (vgl. Andresen 2002), weiterhin werden besondere Voraussetzungen Zweitsprachlernender für die Entwicklung von Sprachbewusstheit aufgezeigt. Zur theoretischen Untermauerung wird auf das „Vergleichsproblem“ von Klein (1992) Bezug genommen, um davon ausgehend lernerspezifische Kontrollformen aufzuzeigen. Theoretische Annahmen zur Entwicklung von Sprachbewusstheit werden anhand des Reanalyse-Modells von Karmiloff-Smith (1992) erläutert und problematisiert.

Anzeichen für eine sich entwickelnde Sprachbewusstheit zeigen sich bei einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern bereits ab einem Alter von 3 Jahren, z.B. im Rahmen von Sprachspielen und Wortwitzen (vgl. Dehn, Oomen-Welke & Osburg 2012, Andresen 2002). Simultan zweisprachig Aufwachsende zeigen noch weitaus früher Anzeichen von „Sprachdifferenzbewusstsein“ (Oomen-Welke 2003, 456). Frühe Bewusstheit richtet sich zunächst primär auf Inhalte und Abläufe kommunikativer Situationen, die den Rahmen für später folgende metasprachliche Betrachtungen



bilden (vgl. Andresen 2002 zu Kindern mit der Erstsprache Deutsch). Ab dem 4. Lebensjahr stehen verstärkt Inhalte von Wörtern im Fokus. Mit dem Schuleintritt und dem einsetzenden Schriftspracherwerb zeigen sich weitere Formen von Sprachbewusstheit, weil Sprache dann explizit zum Gegenstand des Nachdenkens wird (Oomen-Welke 2003, 455f.). Die vorab skizzierten Entwicklungen werden im Hauptteil des Vortrags anhand von Datenbeispielen veranschaulicht und hinsichtlich zweitsprachspezifischer Aspekte akzentuiert. Damit verknüpft erfolgt ein Forschungsüberblick.

Andresen, Helga (2002):

Interaktion. Sprache und Spiel.

Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter.

› Tübingen: Narr.

Andresen, Helga & Reinold Funke (2003):

Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit.

› In: Bredel, U., Günter, H., Klotz, P., Ossner, J. & G. Siebert-Ott (Hrsg.):

Didaktik der deutschen Sprache. Band 1.

Paderborn u.a.: Schöningh, S.438-451.

Dehn, Mechthild, Oomen-Welke, Ingelore & Claudia Osburg (2012):

Kinder & Sprache(n). Was Erwachsene wissen sollten.

› Seelze-Velber: Kallmeyer.

Eichler, Wolfgang (2007):

Sprachbewusstheit Deutsch.

› In: Klieme, E. et al. (Hrsg.):

Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch.

Ergebnisse der DESI-Studie.

Weinheim, Basel: Beltz, S.112-119.

Hesse, Hermann-Günter, Göbel, Kerstin & Johannes Hartig (2008):

Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache.

› In: Klieme, E. et al. (Hrsg.):

Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch.

Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim,

Basel: Beltz, 208-230.

Jeuk, Stefan (2007):

Sprachbewusstheit bei mehrsprachigen Kindern im Vorschulalter.

› In: Hug, M. & G. Siebert-Ott (Hrsg.):

Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit.

Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 64-78.

Karmiloff-Smith, Annette (1992):

Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science.

› Cambridge: MIT Press.

Klein, Wolfgang (1992):

Zweitspracherwerb.

› Frankfurt am Main: Anton Hain.

Kuyumcu, Reyhan (2007):

Metasprachliche Entwicklung zweisprachig aufwachsender türkischer Kinder im Vorschulalter.

› In: Hug, M. & G. Siebert-Ott (Hrsg.):

Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit.

Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 79-94.

Luchtenberg, Sigrid (2008):

Language Awareness.

› In: Ahrenholz, B. & I. Oomen-Welke (Hrsg.):

Deutsch als Zweitsprache.

Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 107-117.

Lütke, Beate (2011):

Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule.

Eine Untersuchung zum Erlernen lokaler Präpositionen.

› Berlin, Boston: De Gruyter.

Oomen-Welke (2003):

Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext.

› In: Bredel, U., Günter, H., Klotz, P., Ossner, J. & G. Siebert-Ott (Hrsg.):

Didaktik der deutschen Sprache. Band 1.

Paderborn u.a.: Schöningh, S.452-463.

Psycholinguistisch und erwerbstheoretisch begründete Aspekte der Zweitsprachdidaktik

Anja Müller (Universität Frankfurt)

Der frühe Zweitspracherwerb, der in der Regel genau wie der kindliche Erstspracherwerb ungesteuert erfolgt, ist streng genommen kein genuiner Gegenstand der Sprachdidaktik bzw. Zweitsprachdidaktik, die sich mit intentionalen, gesteuerten Lehr- und Lernsequenzen befasst (vgl. Glinz 2006, Rösch 2011). Dennoch spielen Erkenntnisse über den kindlichen (Zweit-)Spracherwerb eine zentrale Rolle, wenn es im Rahmen der Sprachförderung und des Sprachunterrichts um die Frage geht, in welcher Lernumgebung Kinder eine (Zweit-)Sprache erfolgreich erwerben können. Zwei Forderungen kehren in der aktuellen Diskussion um die Gestaltung von Lernumgebungen immer wieder: Lern- und Förderinhalte sollen sich an den empirischen Erkenntnissen über die Erwerbsverläufe in den einzelnen sprachlichen Bereichen orientieren, und die natürlichen Erwerbsbedingungen sollen in der Lern- bzw. Fördersituation nachgestellt werden (vgl. u.a. Rösch 2011; Quasthoff 2006). In dem Vortrag werden beide Forderungen aufgegriffen und sowohl aus sprachwissenschaftlicher als auch aus (zweit-)spracherwerbstheoretischer Perspektive diskutiert. Ziel dabei ist es aufzuzeigen, welchen Beitrag empirische Befunde aus der (Zweit-)Spracherwerbsforschung für die Auswahl und Anordnung von ‚Förderinhalten‘ und ‚Förderzielen‘ leisten können. Außerdem soll analysiert werden, inwieweit sich die natürlichen Bedingungen des kindlichen Spracherwerbs für die Gestaltung einer ‚Sprachfördersituation‘ adaptieren lassen. Bezüglich der ersten Forderung werden



anhand von exemplarisch ausgewählten empirischen Studien zum frühen Zweitspracherwerb (*u.a. Kaltenbacher/Klages 2007a; Thoma/Tracy 2007; Schulz 2013*) Phasen des Zweitspracherwerbs skizziert und in qualitativer Hinsicht mit den Phasen des Erstspracherwerbs verglichen, wobei die Faktoren ‚Alter bei Erwerbsbeginn‘ und ‚ Kontaktdauer zur Zielsprache‘ besonders betrachtet werden. Ausgehend von diesen Erkenntnissen wird herausgearbeitet, inwieweit somit ‚Ankerpunkte‘ für die Auswahl und Anordnung von Förderinhalten und Förderzielen gegeben sind. Daran anschließend wird die ‚Gestaltung der Fördersituation‘ aufgegriffen. Hier soll vor allem die Frage nach dem sprachlichen Verhalten der Sprachförderkraft in der Fördersituation fokussiert werden. In diesem Zusammenhang wird oft der Begriff der ‚lehrenden Sprache (motherese)‘ verwendet (vgl. u.a. Ruberg/Rothweiler 2012). Jedoch ist bislang empirisch nicht gesichert, ob und in welcher Weise Kinder im Spracherwerb von diesem Sprachgebrauch profitieren (vgl. u.a. Kaltenbacher/Klages 2007b; Ruberg/Rothweiler 2012). Daher gilt es selbstkritisch zu hinterfragen, welches Sprachverhalten der Sprachförderkraft welche Effekte auf die Sprache der Kinder hat und inwiefern sich die Mutter-Kind Interaktion generell als Orientierung für das sprachliche Handeln in einer Sprachfördersituation eignet.

► **Vorschulische Sprachförderung:
Worauf sich eine altersgemäße Förderdidaktik stützen sollte**
Giulio Pagonis (Universität Heidelberg)

Eine zentrale Frage, mit der sich die Zweit- ebenso wie die Fremdsprachendidaktik auseinandersetzt, betrifft den Stellenwert, den eine explizite Formfokussierung im Rahmen eines kommunikativ ausgerichteten Vermittlungsansatzes einnehmen sollte. Mit dem Ziel der Anbahnung einer spontansprachlichen Regelkompetenz im formalsprachlichen Bereich werden unterschiedliche Integrationsmöglichkeiten diskutiert (z.B. Long 2000, Achard 2004, Handwerker/Madlener 2009, Rösch/Stanat 2011, Kaltenbacher/Klages 2007), bei denen sich trotz der grundlegenden Unterschiede zwischen Fremd- und Zweitsprachdidaktik z.T. konsensfähige Grundannahmen zu Funktion und Umsetzung der Formfokussierung abzeichnen.

Demnach sollte sich die Formfokussierung

- auf Strukturbereiche beziehen,

deren Erwerb sich im prozeduralen Entwicklungshorizont des Lerners befindet (Diehl 2000),

- auf Formen beziehen, denen formalsprachliche Relationen zugrunde liegen, die transparent und simpel sind (Weinert 2009),
- auf Formen begrenzen, deren Distribution semantisch begründet ist (Weinert 2009),
- an Lerner richten, deren kognitiver Entwicklungsstand zum Aufbau deklarativer Wissensbestände fähig ist (Paradis 2009),
- eng auf den authentisch/kommunikativen (wenn auch quantitativ und qualitativ optimierten) Sprachgebrauch bezogen sein (Achard 2004),
- als Ergänzung zu Sprachlernerfahrungen eingesetzt werden, bei denen zunächst das holistische Verständnis konkreter Äußerungen im Mittelpunkt steht (Handwerker/Madlener 2009),
- nicht der Fähigkeit zur metasprachlichen Reflexion als Selbstzweck dienen (Paradis 2009).

Aufgrund der altersbedingt eingeschränkten Fähigkeit zur deklarativen Verarbeitung formal-grammatischer Informationen stellt sich die Frage nach dem Stellenwert expliziter Formfokussierung im Rahmen vorschulischer DaZ-Förderung neu. Gerade mit Blick auf einen hochgradig komplexen und intransparenten sowie semantisch nur eingeschränkt motivierten Erwerbsgegenstand, wie ihn die Genuskategorie im Deutschen darstellt, muss der Einsatz formfokussierender Vermittlungsverfahren und ihre konkrete Ausgestaltung theoretisch wohl begründet sein. Im Vortrag sollen verschiedene in Baden-Württemberg entwickelte Förderkonzepte auf diesen Aspekt hin kritisch betrachtet werden.



Achard, M. (2004):

Grammatical instruction in the natural approach: a cognitive grammar view.

- › In: M. Achard / S. Niemeier (Hrsg.):
Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition,
and Foreign Language Teaching, S. 165-194.

Diehl, E. et al. (2000):

Grammatikunterricht: Alles für der Katz?

Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch.

- › Tübingen: Niemeyer.

Handwerker, B./ Madlener, K. (2009):

Chunks für DaF.

Theoretischer Hintergrund und Prototyp
einer multimedialen Lernumgebung (inklusive DVD).

- › Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Kaltenbacher, E./ Klages, H. (2007):

Deutsch für den Schulstart:

Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms.

- › In: B. Ahrenholz (Hrsg.):
Deutsch als Zweitsprache –
Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern
und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.
Freiburg: Fillibach

Long, M. H. (2000):

Focus on form in Task-Based Language Teaching.

- › In: R.D. Lambert/ E. Shohamy (Hrsg.):
Language policy and pedagogy.
Essays in honor of A. Ronald Walton (S. 179-92). Amsterdam.

Paradis, M. (2009):

Declarative and Procedural Determinants of Second Languages.

Amsterdam: John Benjamin.

Rösch, H./ Stanat, P. (2011):

**Bedeutung und Form (BeFo): Formfokussierte und
bedeutungsfokussierte Förderung in Deutsch als Zweitsprache.**

- › In: N. Hahn, Th. Roelcke (Hrsg.):
Grenzen überwinden mit Deutsch. Beiträge der 37. Jahrestagung DaF
an der PH Freiburg (MatDaF Bd. 85).
Göttingen: Universitätsverlag.

Weinert, S. (2009):

**Implicit and explicit modes of learning:
similarities and differences from a developmental perspective.**

- › In: *Linguistics* 47-2, 241-271.

► **Förderung der Textkompetenz bei SuS mit DaZ und DaM**

Julia Ricart Brede (Universität Flensburg)

Versuchsprotokolle sind typische Textproduktionen des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Sie stellen SchülerInnen im Allgemeinen und solche, für die die Unterrichtssprache eine zweite ist, im Besonderen vor Herausforderungen. Um diese Herausfor-

derungen in einem ersten Schritt empirisch zu erfassen und die SchülerInnen auf dieser Grundlage in einem zweiten Schritt entsprechend unterstützen und fördern zu können, wurden im Biologieunterricht der achten Jahrgangsstufe von N=146 SchülerInnen aus acht Schulklassen Versuchsprotokolle zu einem humanbiologischen Thema (Donderscher Modellversuch zur Zwerchfellatmung) erhoben.

Die Analyse der Versuchsprotokolle erfolgte auch mit Blick auf die Frage, ob sich zwischen den SchülerInnen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache signifikante Gruppenunterschiede in Bezug auf die Textgestaltung zeigen. Neben dem Merkmal „DaZ“, „DaM“ oder „bilingual“ wurde zu diesem Zweck eine Reihe weiterer Metavariablen wie das jeweilige Geburtsland, der Sprachstand im Deutschen sowie ggf. das Alter zu Erwerbsbeginn berücksichtigt.

Methodisch erfolgte im Rahmen der Korpusanalyse zum einen eine Annotation linguistischer Mittel wie der Nominal- und Verbalphrasen (und damit zusammenhängend auch der anteilmäßig im Passiv gehaltenen Verbalphrasen); zum anderen wurden die Versuchsprotokolle inhaltlich und textstrukturell in den Blick genommen, wozu zentrale Äußerungsinhalte (wie zum Beispiel der Versuchsaufbau und der Versuchsablauf) inhaltsanalytisch auf ihr Vorkommen hin überprüft wurden. Über eine Clusterzentrenanalyse lassen sich bezüglich der angeführten Inhalte insgesamt drei Textmustertypen (Cluster) erkennen, denen die einzelnen Schülertexte zugeordnet werden können. Weiterhin macht die Analyse deutlich, dass insbesondere dem Beginn, d. h. den einführenden Formulierungen, eine besondere Bedeutung zuzukommen scheint: So wird die zu Beginn des Versuchsprotokolls eingenommene Schreibperspektive im Folgetext fortgeführt; sie beeinflusst dadurch auch die sprachliche Gestaltung des gesamten Versuchsprotokolls.

An die Ergebnispräsentation schließen sich Überlegungen für eine „Didaktisierung des Protokolls im naturwissenschaftlichen Unterricht“ an. Diskutiert wird dabei auch, inwiefern die vorgeschlagenen Lerngegenstände speziell solche für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache sind oder ob sie vielmehr für alle SchülerInnen von Belang sind.

► **Die Verarbeitung von Konnektoren und referentiellen Ausdrücken im kindlichen Zweitspracherwerb**

Sarah Schimke (Universität Osnabrück)

Eine Reihe von Studien hat gezeigt, dass erwachsene Lerner einer



Zweitsprache (L2) Schwierigkeiten mit der online-Verarbeitung morphosyntaktischer Markierungen der L2 haben können, wohingegen sie auf Diskursinformationen in einigen Fällen sogar stärker und schneller reagieren als Muttersprachler (Clahsen und Felser, 2006). Eventuell dient diese starke Orientierung an Diskursinformationen zur Kompensation der Defizite im morphosyntaktischen Bereich.

Von kindlichen L2-Lernern ist bekannt, dass sie morphosyntaktische Eigenschaften der Zielsprache oft schneller und erfolgreicher erwerben als erwachsene L2-Lerner. Dies wirft die Frage auf, ob sie dennoch, wie die erwachsenen L2-Lerner, während der Sprachverarbeitung besonders sensibel auf Diskursinformationen reagieren. Alternativ wäre es möglich, dass die starke Sensibilität der L2-Kinder für morphosyntaktische Markierungen zusammen mit dem generell erhöhten Verarbeitungsaufwand in einer Zweitsprache zu einer reduzierten Sensibilität für Diskursinformationen führt.

Das Ziel der vorliegenden Studie ist es, zu überprüfen, ob Kinder mit Deutsch als L2 sich in der Sensibilität für Diskursinformationen von Kindern mit Deutsch als Erstsprache (L1) unterscheiden.

Teilgenommen haben eine Gruppe von Viertklässlern mit Deutsch als Erstsprache und eine Gruppe von Viertklässlern mit Türkisch als Erstsprache und Deutsch als früher Zweitsprache. Die Kinder der zweiten Gruppe waren in Deutschland geboren, hatten intensiven Kontakt mit dem Deutschen aber typischerweise erst ab einem Alter von ungefähr vier Jahren. Ein mit beiden Gruppen durchgeführter C-Test zeigte, dass die muttersprachlichen Kinder ein höheres Niveau im Deutschen hatten als die L2-Kinder.

Durchgeführt wurden zwei *selbstgesteuertes Lesen*-Experimente, in denen Lesezeiten für einzelne Segmente gemessen und Phänomene der relationalen (EXPERIMENT 1) und referentiellen (EXPERIMENT 2) Diskurskohärenz getestet wurden.

EXPERIMENT 1 testete Sätze vom **Typ 1a** und **b** (Schrägstriche geben die Segmente an, für die Lesezeiten erhoben wurden):

- 1a** Jan ist traurig. / Die Ferien / sind vorbei.
- 1b** Jan ist traurig, weil / die Ferien / vorbei sind.

Studien mit erwachsenen Muttersprachlern haben gezeigt, dass auf einen Konnektor folgende Segmente schneller verarbeitet werden als die gleichen Segmente ohne vorangehenden Konnektor (Sanders und Noordman, 2000). Dieser Effekt wird darauf zurückgeführt, dass Leser selbst die Diskursrelation zwischen dem ersten und zweiten Satz erschließen müssen, wenn kein Konnektor realisiert wird. Beide von uns getesteten Gruppen verarbeiteten das zweite Segment ebenfalls schneller, wenn es auf einen Konnektor folgte. Dieser Effekt

war bei den L2-Kindern quantitativ stärker ausgeprägt.

Beim EXPERIMENT 2 wurden Sätze vom **Typ 2a)-c)** verwendet:

- 2a** Jonas sitzt auf dem Boden, / und Jonas / malt / ein Bild.
- 2b** Jonas sitzt auf dem Boden, / und er / malt / ein Bild.
- 2c** Jonas sitzt auf dem Boden / und / malt / ein Bild.

In Sätzen vom Typ 2a führt die Wiederholung des Eigennamens bei erwachsenen Muttersprachlern zur sogenannten repeated name penalty (Gordon, Grosz und Gilliom, 1993), also einer unmittelbaren Reaktion auf die zu informative Anapher in Form verlängerter Lesezeiten. Beide von uns getesteten Gruppen zeigten ebenfalls eine repeated name penalty auf dem zweiten Segment. Der Effekt war dabei bei den L2-Kindern erneut quantitativ stärker ausgeprägt als bei den L1-Kindern. Die beiden Gruppen unterschieden sich außerdem in der Verarbeitung von Pronomen (Satz 2b) und Subjektellipsen (Satz 2c) in den Lesezeiten der letzten beiden Segmente. Während L1-Kinder Pronomen schneller verarbeiteten als Ellipsen, war dieser Effekt bei L2-Kindern genau umgekehrt. Dies ist vermutlich auf einen Transfer aus dem Türkischen zurückzuführen, in dem offene Pronomen einen Topikwechsel signalisieren und deswegen in Sätzen vom Typ 2 unangebracht wären.

Insgesamt schließen wir aus diesen Ergebnissen, dass L2-Kinder Diskursinformationen online prinzipiell mindestens so schnell und erfolgreich verarbeiten können wie L1-Kinder. Anscheinend können aber qualitative Unterschiede in der Verarbeitung entstehen, wenn Form-Funktionszuweisungen der Erstsprache sich von denen der Zweitsprache unterscheiden.

Clahsen, H. und Felser, C. (2006).
How native-like is non-native language processing?
> *Trends in Cognitive Sciences*, 10, 564-570.

Gordon, P. C., Grosz, B.J. und Gilliom, L. A. (1993).
Pronouns, names, and the centering of attention.
> *Cognitive Science* 17: 311-347.

Sanders, T. und Noordman, L. (2000).
The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing.
> *Discourse Processes* 29 (1), 37-60.

Passiv im kindlichen Zweitspracherwerb – Diagnostik und Förderimplikationen
Sarah Schneitz (Universität Heidelberg)

Ein im Grundschulalter zunehmend relevanter Erwerbskomplex,



der bislang nicht im Fokus von DaZ-Sprachförderkonzepten steht, ist das Passiv. Für eine potentielle Erarbeitung eines entsprechenden Förderkonzepts habe ich im Rahmen meiner Magisterarbeit ein standardisiertes Elizitationsverfahren für den Passiverwerb entwickelt, das kompatibel ist zur Sprachstandserhebung von DEUTSCH FÜR DEN SCHULSTART (DfS), und habe dieses exemplarisch an 22 DaZ-Grundschulkindern durchgeführt.

Das hier fokussierte und „grammatisch zentrale“ Zweitaktpassiv (Zifonun et al. 1997:1794) bietet auf kommunikativ-pragmatischer Ebene die Möglichkeit, ein transitives Ereignis aus Sicht des Patiens zu versprachlichen und den Agens trotz Nichtrealisierung zu implizieren.

Studien zum L1-Passiverwerb im Deutschen zeigen, dass derartige Konstruktionen, bestehend aus Patienssubjekt + werdenfin + Passivpartizip, erstmals im Alter von 3;08 bzw. 4;07 auftreten können, konzeptuell aber gar keinen Agens vorsehen (Fritzentschaft 1994; Mills 1985). Daher ist anzunehmen, dass es sich anfangs bei formalen Passiväußerungen um einstellige Prädikativkonstruktionen handelt. Zwischen 6;0 und 9;11 liegt der mündliche Passivgebrauch einer Querschnittsuntersuchung zufolge unter 1% (Rickheit 1975) und geht, wie ein Satz wiederholungstest zeigt, nicht zwangsläufig mit der erforderlichen Defokussierung des Agens einher: Der Vater wird vom Teppich geklopft (Mills 1985). In Kontexten, die kommunikativ ein Passiv fordern (Was passiert hier mit x?), beobachtet Haberzettl (1998) bei Erstklässlern neben sehr geringer Passivbereitschaft (0%-33%) eine grundsätzliche Agens-Zuerst-Strategie.

Die bislang einzige Untersuchung zum frühen DaZ-Passiverwerb geht aus Daten des Augsburger Korpus hervor (Wegener 1998; 2001). Die Äußerungen der 6 L2-Grundschul Kinder weisen Merkmale auf, die im Wesentlichen denen des L1-Lerners von Fritzentschaft entsprechen. In passivfordernden Kontexten umfasst die häufigste Ausweichkonstruktion die Übergeneralisierung von sein (Ich war von einer Fliege gestochen). Die anderen nicht-passivischen Äußerungen unterscheiden sich darin, ob die Kinder die Subjekt/Agens-Kopplung beibehalten und damit bzgl. des notwendigen Perspektivenwechsels „nicht weit genug“ gehen (Tendenz 1) oder, was häufiger eintritt, die Kinder mit ihren einstelligen Reduktionskonstruktionen den Agens vollständig eliminieren und so „zu weit“ gehen (Tendenz 2). Die Analyse der Daten zeigt weiter, dass trotz unterschiedlichen Tempos die

gleichen Erwerbsetappen durchlaufen werden.

Deren Abfolge, die Wegener als „notwendige Voraussetzung für den Passiverwerb“ (1998:169) postuliert, ist Ausgangspunkt für die Erarbeitung der Passiv-Diagnostik: Jede der insgesamt 3 Teilerhebungen fokussiert eine entscheidende Etappe und eruiert mit je 6 Bildstimuli...

Teilerhebung

Teil 1

(Perfekt)

Teil 2

(„Zustandspassiv“)

Teil 3

(Vorgangspassiv)

Erwerbsetappe

..., ob das Kind die syntaktische Funktion des Subjekts mit der semantischen Rolle des Patiens verknüpfen kann, indem es im Perfekt ergativer Verben *sein* statt *haben* als Hilfsverb verwendet.

..., ob das Kind das Verb *sein* auch in Kombination mit dem Partizip II eines nicht-ergativen, sondern transitiven Verbs verwendet und damit das „Zustandspassiv“ bilden kann.

..., ob das Kind auch das Verb *werden* in Kombination mit dem Partizip II eines transitiven Verbs verwendet und damit das zweitaktische *werden-Passiv* bilden kann.

Für die exemplarische Durchführung waren folgende Fragen zentral:

- 1) Wie reihen sich die Ergebnisse der 22 DaZ-Grundschul Kinder zu Teil 3 (Vorgangspassiv) in die bereits vorliegenden Beobachtungen von Wegener (1998; 2001) und Haberzettl (1998) ein?
- 2) Wie steht es um den Sprachstand respektive Förderbedarf der 22 DaZ-Grundschul Kinder hinsichtlich des Passivs?

zu 1) Die Ergebnisse zu Teil 3 zeigen, dass im entsprechenden Kontext (Was passiert hier mit Mimi?) 76 von max.132 Zielstrukturen produziert werden, die Passivbereitschaft folglich mit 58% höher ausfällt als bei Haberzettl (1998). Die von Wegener (1998) beobachtete sein-Übergeneralisierung kommt nur 1x vor, stattdessen ist Tendenz 2 die häufigste Ausweichtendenz. Mögliche Gründe für diese Ergebnisse werden im Beitrag angebracht.

zu 2) Die Ergebnisse zu den einzelnen Kindern bestätigen, dass die Erwerbsetappen sukzessive in der Reihenfolge Teil 1 - 3 erreicht



werden. 3 der 22 Kinder haben nur Etappe 1 erreicht, 9 Kinder haben alle 3 Erwerbsetappen erreicht, und 7 Kinder haben Etappen 1 und 2 erreicht. Sie haben damit die „notwendigen Voraussetzungen für den Passiverwerb“ erfüllt und kommen als potentielle Förderzielgruppe in Frage. Ihre nicht-passivischen Äußerungen lassen jedoch keine bevorzugte Ausweichtendenz erkennen. Erste förderdidaktische Ideen werden im Beitrag angebracht.

Fritzenschaft, A. (1994):

Activating Passives in Child Grammar

- › *In Tracy, R. / Lattey, E. (Hrsg.):*
How tolerant is universal grammar?
Tübingen: Niemeyer, S.155–184.

Haberzettl, S. (1998):

FHG in der Lernersprache, oder: Gibt es ein diskursfunktionales Strukturierungsprinzip im kindlichen Lz-Syntaxerwerb?

- › *In Wegener, H. (Hrsg.):*
Eine Zweite Sprache lernen.
Tübingen: Narr, S.117–142.

Mills, A. E. (1985):

The Acquisition Of German“.

- › *In Slobin, D.I. (Hrsg.):*
The Crosslinguistic Study Of Language Acquisition.
Band 1: The Data. Hillsdale,
London: Erlbaum, S.141–254.

Rickheit, G.(1975):

Zur Entwicklung der Syntax im Grundschulalter.

- › *Düsseldorf: Schwann.*

Wegener, H.(1998):

Das Passiv im DaZ-Erwerb von Grundschulkindern

- › *In Wegener, H. (Hrsg.):*
Eine Zweite Sprache lernen.
Tübingen: Narr, S.143–172.

Wegener, H.(2001):

Pragmatisch motivierter Perspektivenwechsel im Spracherwerb

- › *In Liedtke, F. / Hundsnerscher, F. (Hrsg.):*
Pragmatische Syntax.
Tübingen: Niemeyer (Beiträge zur Dialogforschung, 23), S.115–140.

Zifonun, G.et al. (Hrsg.)(1997):

Grammatik der deutschen Sprache.

- › 3 Bände. Berlin: De Gruyter (Band 3)

► **Sprachförderung an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis**

Rosemarie Tracy (Universität Mannheim)

Zu den positiven Effekten der PISA-Studien für den deutschen

Bildungsdiskurs ist zu rechnen, dass es der Sprachwissenschaft inzwischen etwas leichter fällt, sich zu Gehör zu bringen, auch wenn dies aus Sicht der beteiligten WissenschaftlerInnen sicher nur mühsam errungene erste Schritte sein können. Umso wichtiger ist es, dass sich die Sprachwissenschaft über theoretische Gräben hinweg und im Schulterschluss mit der Pädagogik und der Psychologie aktiv in die Neugestaltung von Studiengängen und in die universitäre und außeruniversitäre Ausbildung von FrühpädagogInnen einmischt und die Weiterqualifizierungsangebote für pädagogisches Personal hinsichtlich von Inhalten zum Spracherwerb und zur Mehrsprachigkeit kritisch unter die Lupe nimmt.

Auf der Grundlage mehrjähriger Praxisprojekte gehe ich der Frage nach, wie viel Theorie die Praxis verträgt, d.h. welche theoretischen Grundlagen in die Förderpraxis im Elementar- und Primarbereich Eingang finden sollten (und auch können!). Dabei berichte ich über Ergebnisse des BMBF-Projekts „SprachKoPF“, im Rahmen dessen Wissen über Spracherwerb und Mehrsprachigkeit sowie förderrelevante Beobachtungsfähigkeiten von ErzieherInnen und Förderkräften mithilfe eines standardisierten Tests an mittlerweile über 600 Beteiligten getestet hat.

► **Progressionsfolgen im DaF-Unterricht**

Eine Interventionsstudie

zum gesteuerten Erwerb der deutschen (S)OV-Wortstellung

Steffi Winkler (Universität Osnabrück)

Das Deutsche ist eine sogenannte V2-Sprache mit OV-Grundwortstellung. Dies bedeutet zum einen, dass die zugrundeliegende Position des Verbs rechtst vom Objekt bzw. satzfinal ist. Zum anderen besagt es, dass das Merkmal der Finitheit an zweiter Stelle im deklarativen Hauptsatz realisiert werden muss. Aus dem letztgenannten Umstand resultiert, dass die zugrundeliegende, satzfinale Verbposition in der Oberflächenstruktur nur in Äußerungen mit mehrgliedriger Verbform wie in (1a) evident ist, nicht aber in Strukturen mit eingliedriger Verbform wie in (1b). Hier wird das die Finitheitsinformation tragende, einzige Verb des Satzes in zweiter Position und somit links vom Objekt realisiert.

Wie eine Analyse moderner DaF-Lehrwerke für Kinder und Erwachsene gezeigt hat, wird im DaF-Anfängerunterricht grundsätzlich mit der Präsentation von Strukturen wie in **1b)** begonnen, bevor nach mind. 40 Kontaktstunden auch Strukturen wie in **1a)** im Lehrwerksinput auftauchen. Dies mag beginnenden DaF-Lernern – vor allem denen, deren Muttersprache eine VO-Sprache ist – den Eindruck vermitteln, das Deutsche sei eine VO-Sprache. In der Ober-



flächenstruktur zumindest zeigt sich hier kein Unterschied in der relativen Position von V und O (vgl. das italienische Bsp. in **1c**).

- 1 a) Marco will eine Pizza essen.
- b) Marco isst eine Pizza.
- c) Marco mangia una pizza.

Auch zeigen zahlreiche Studien, dass L1- und ungesteuerte L2-Lerner den Erwerb des Deutschen i.d.R. mit infiniten OV-Strukturen beginnen, bevor sie sukzessive funktionale Verben (Auxiliare, Modalverben) als Finitheitsmarker in zweiter Position im Satz verwenden und erst in einem weiteren Schritt dann auch finite lexikalische Verben in satzweiter Position produzieren. Dies bedeutet, dass in natürlichen Erwerbskontexten offensichtlich zuerst der rechte Teil der deutschen Satzklammer etabliert wird, bevor dieser dann im weiteren Erwerbsprozess schrittweise um den linken Teil ergänzt wird. In der Terminologie der Rektions- und Bindungstheorie gesprochen, arbeiten sich die Lerner also von einer VP, über eine – zunächst kopfinitiale – IP, hin zu einer CP vor.

Vor dem Hintergrund dieser Befunde, sowie in Anbetracht der Tatsache, dass die Einführungsreihenfolgen in DaF-Lehrwerken der Progression im natürlichen Erwerb entgegenzulaufen scheinen, wurde eine Interventionsstudie (60 Kontaktstunden) mit absoluten Anfängern des Deutschen als Fremdsprache durchgeführt. Die Teilnehmer waren Studenten der Universität Pavia im Alter zwischen 19 und 34 Jahren, allesamt monolingual italienische Muttersprachler. Sie wurden in eine Testgruppe (n=22) und in eine Kontrollgruppe (n=21) unterteilt. Die Kontrollgruppe folgte der herkömmlichen Progression und begann mit SVO-Strukturen mit finiten lexikalischen Verben in V2-Position, während SVOV-Strukturen mit finiten Modalverben und Auxiliaren in V2 und mit infiniten lexikalischen Verben in satzfinaler Position erst nach 40 Kontaktstunden eingeführt wurden. In der Testgruppe hingegen wurde mit infiniten OV-Verbindungen und mit SVOV-Strukturen begonnen, bevor nach 50 Kontaktstunden SVO-Stellungen eingeführt wurden. Alle anderen grammatischen Lerngegenstände, wie auch die Lexik, waren weitgehend identisch in den beiden Probandengruppen.

Die sprachliche Entwicklung der Lerner im Bereich der Wortstellung wurde regelmäßig mit drei unterschiedlichen Instrumenten gemessen: einem schriftlichen Wortstellungstest, einem mündlichen Wortstellungstest und einer Satzimitationsaufgabe. Die Ergebnisse aller drei Tests zeigen einen deutlich erfolgreichereren Erwerbsverlauf für die Testgruppe als für die Kontrollgruppe. Nach der gleichen Anzahl Kontaktstunden mit Evidenz für die Existenz einer satzfinalen

Verbposition im Deutschen zeigen die Testgruppenlerner eine signifikant bessere Beherrschung der deutschen OV-Wortstellung in Strukturen mit der Satzklammer und in „nackten“ OV-Strukturen. Was den Erwerb von SVO-Stellungen mit lexikalischen Verben angeht, sind beide Lernergruppen gleich erfolgreich, d.h. die späte Einführung von SVO-Strukturen in der Testgruppe scheint sich nicht negativ auf den Erwerbsverlauf auszuwirken. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Testgruppenlerner von der Anpassung der Unterrichtsprogression an die Entwicklungsreihenfolge im natürlichen Erwerb profitiert haben: Sie beherrschen (SV)OV-Strukturen besser, und SVO-Strukturen genauso gut wie die Kontrollgruppenlerner. Darüber hinaus scheint sich die natürliche Progression im DaF-Unterricht auch positiv auf den Erwerb anderer syntaktischer Phänomene des Deutschen auszuwirken, so z.B. auf die Beherrschung der postfiniten Stellung des Satznegators.

