



3.
Auflage

W. Scharff Rethfeldt

Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder

Ein entwicklungsorientiertes Konzept

Wiebke Scharff Rethfeldt

Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder

Ein entwicklungsorientiertes Konzept

Unter Mitarbeit von Bettina Heinzelmann
3., aktualisierte Auflage

Mit 3 Abbildungen und 8 Tabellen
Mit Online-Materialien

Ernst Reinhardt Verlag München

Prof. Dr. phil. *Wiebke Scharff Rethfeldt*, Logopädin und Systemische Beraterin, ist Professorin für Logopädie an der Hochschule Bremen.

Bettina Heinzelmann, M. Sc., ist Lehrlogopädin an der Staatlichen Berufsfachschule für Logopädie in Regensburg und Doktorandin an der Universität Osnabrück.

Bibliografische Information 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.

ISBN 978-3-497-03211-2 (Print)
ISBN 978-3-497-61755-5 (PDF-E-Book)
ISBN 978-3-497-61754-8 (EPUB)

3., aktualisierte Auflage

© 2023 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Der Verlag Ernst Reinhardt GmbH & Co KG behält sich eine Nutzung seiner Inhalte für Text- und Data-Mining i.S.v. § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Printed in EU

Cover unter Verwendung eines Fotos von © iStock.com/skynesh
Satz: Sabine Ufer, Leipzig

Ernst Reinhardt Verlag, Kemnatenstr. 46, D-80639 München
Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Inhalt

Vorwort zur ersten Auflage	7
Vorwort zur dritten Auflage	9
1 Sprache ist Kommunikation	11
1.1 Was Sprache ist und warum sie gefördert werden sollte	11
1.2 Sprache als Erwerbsaufgabe für das Kind	15
1.3 Voraussetzungen für den Spracherwerb	21
1.4 Mehrsprachige Kinder	23
Welche Rolle spielt das Alter beim Erwerb einer weiteren Sprache?	24
Wie wichtig ist die Unterscheidung zwischen simultanem und sukzessivem Mehrspracherwerb?	25
Profil des kindlichen Mehrsprachgebrauchs	26
1.5 Mehrsprachige familiäre Erziehung	26
Was passiert, wenn mehrsprachige Eltern für die Interaktion mit ihrem Kind eine Sprache verwenden, die sie weniger gut beherrschen?	32
Was können Eltern tun, um den Spracherwerb ihres Kindes zu unterstützen?	33
1.6 Sprachförderung	35
Störungen der Sprachentwicklung	38
Das Konzept „MehrSprachInterAktion“	40
2 Entwicklung und Sprache von 0 bis 3 Jahren – Kleinkind	41
2.1 Meilensteine der Sprachentwicklung	41
Das Spiel und seine Bedeutung für die entwicklungsorientierte Sprachförderung im Alter von 0 bis 3 Jahren	56
2.2 Sprachmischungen	59
Ab wann wissen mehrsprachige Kinder, welche Sprache sie verwenden müssen?	61
2.3 Sprachförderstrategien	62
Welche Sprachmerkmale, Verhaltensweisen und Haltungen der Bezugspersonen wirken sprachförderlich?	63
Sprachlehrstrategien	64
2.4 Förderansätze und Spielideen	65

3 Entwicklung und Sprache von 3 bis 6 Jahren – Vorschulkind	74
3.1 Meilensteine der Sprachentwicklung	74
3.2 Sprachvorbild	79
Das Sprachvorbild der Bezugsperson als Förderansatz	79
3.3 Strategien älterer Kinder beim Deutscherwerb	86
3.4 Sprachsozialisation und Elternkooperation	89
Zur Bedeutung des familiären Lernumfeldes – Home Learning Environment	92
Kultursensible Sprachförderung	93
3.5 Förderansätze und Spielideen	94
4 Entwicklung und Sprache von 6 bis 9 Jahren – Schulkind	101
4.1 Meilensteine der Sprachentwicklung	101
Phonologische Bewusstheit	104
4.2 Sprachentwicklung und Entwicklung der Literalität	105
Sprachkompetenz und Lerntransfer	105
Von der Umgangssprache zur Schriftsprache – „Alltagsdeutsch“ und „Bildungsdeutsch“	108
4.3 Zur Entwicklung von Biliteracy	115
4.4 Eine weitere Sprache ab 6 Jahren	119
Je früher desto besser? Je später desto anders!	120
4.5 Förderansätze und Spielideen	121
4.6 Das Sprachenporträt	130
Literatur	134
Sachregister	138



Online-Material

Leserinnen und Leser dieses Buches können sich die von Prof. Dr. Wiebke Scharff Rethfeldt entwickelten Fragenbögen zum kindlichen Mehrsprachgebrauch unter www.logo-com.net/logo-com.net/Veröffentlichungen.html herunterladen. Eine Kopiervorlage für die Silhouette zum Anfertigen eines Sprachenporträts gibt es auf der Homepage des Ernst Reinhardt Verlags unter <http://www.reinhardt-verlag.de>.

4.2 Sprachentwicklung und Entwicklung der Literalität

Sprachkompetenz und Lerntransfer

Über die mit der Beschulung in einem sprachlich anderen Schulsystem als der Erstsprache(n) eines Kindes verbundenen Herausforderungen sowie deren Wechselwirkungen auf die sprachliche und kognitive Entwicklung aus pädagogischer Sicht liegen zahlreiche Erkenntnisse v.a. aus dem angloamerikanischen Raum vor (Baker 2011; Cummins 1977, 1984, 1991, 2000).

Die Sprachen eines mehrsprachig aufwachsenden Kindes entwickeln sich nicht isoliert oder unabhängig voneinander – sie bedingen und beeinflussen einander. Diese Wechselwirkung zwischen den Sprachen zeigt sich beispielsweise daran, dass ein Kind zwischen den Sprachen wechselt kann oder dass es Worte aus der einen Sprache in die andere Sprache mischen kann (Kap. 2.2 Sprachmischungen). Neben diesen oberflächlichen und für einsprachige Ohren gut hörbaren Transfers, finden jedoch weitere, tiefere und somit nicht direkt wahrnehmbare Transfers zwischen den Sprachen einer mehrsprachigen Person statt. Dies betrifft vor allem sprachliches Wissen, Konzepte und Schemata. So ist das mittels der einen Sprache erworbene Wissen auch über die andere Sprache zugänglich und abrufbar. Hat beispielsweise eine deutsch-englisch bilinguale Person in einer deutschen Umgebung das Rechenprinzip der Addition gelernt, so muss sie diese Fähigkeit nicht noch einmal neu lernen, sondern kann das Prinzip auch in einer englischsprachigen Umgebung anwenden.

Wechselwirkung zwischen Sprachen

Gesunde mehrsprachige Personen können die mittels einer Sprache erworbenen Kompetenzen in eine andere Sprache übertragen.



D.h. dass Wissen oder Konzepte, die eine mehrsprachige Person erwirbt, in eine Art sprachenübergreifendes kognitives Potenzial fließen, die *Common Underlying Proficiency* (CUP) und dort als nicht direkt beobachtbare Kompetenz gespeichert werden (Cummins 2000). Dies gilt auch für sprachliche Konzepte. Hat eine deutsch-englischsprachige Person im Deutschen das Konzept erworben, welches dem Wort „Tisch“ zuzuordnen ist (= eine horizontale Platte mit senkrechtem Kontakt zum Boden über ein oder mehrere Tischbeine), dann

Common Underlying Proficiency

wird sie auch in englischsprachigen Umgebungen in der Lage sein, anhand des gespeicherten Konzeptes „Tische“ zu identifizieren und anhand des Kontextes in Verbindung mit dem Wort „table“ die englische Entsprechung speichern. Für diesen unkomplizierten Transfer benötigt die Person zwei wesentliche Voraussetzungen:

Transfervoraus- setzungen

1. die sprachlich begleitete und ausreichende Erfahrung in der Erstsprache, um das Konzept mitsamt dem zugehörigen Wort zu erwerben und zu speichern sowie
2. die Gelegenheit, um das entsprechende Wort der anderen Sprache (Äquivalent) in einem ähnlichen oder verwandten Kontext zu hören und mit dem bereits vorhandenen Begriff abzugleichen.

Durch diese Assoziation werden direkte Verbindungen zwischen dem erst- und zweitsprachlichen Kontext und der sie repräsentierenden Sprache hergestellt. Dabei findet zeitgleich eine Überprüfung der Passgenauigkeit statt, indem Gemeinsamkeiten und Kontraste gegenübergestellt werden. Um die Reichweite des Wortes absichern zu können, ist daher eine wiederholte Gelegenheit, Wort und Kontext zu erfahren, ein wichtiger Aspekt, um die metasprachlichen Fähigkeiten zu fördern und folglich den Transfer von Wissen und Konzepten zwischen den Sprachen zu unterstützen (Beispiele zu *Salat* und *Ball* in Kap. 2.1).

Interdependenz

Auf dieser wechselseitigen Beziehung zwischen den Sprachen einer mehrsprachigen Person, basiert das *Prinzip der Interdependenz* (Cummins 1991, 2000): Die in einer Sprache erworbenen Kompetenzen sind auch in der anderen Sprache zugänglich.

Entscheidend ist die Entwicklung der allgemeinen sprachlichen Kompetenz (CUP), und nicht die Sprachkenntnis in einer bestimmten Sprache (Kap. 1.1). Daher ist die Entwicklung der Sprachfähigkeit in einer weiteren Sprache auch abhängig von der Entwicklung der Fähigkeiten in der bzw. den Erstsprachen (L1).



Je besser die Sprachfähigkeiten in der/n Erstsprache(n) sind, desto bessere Voraussetzungen herrschen für den Erwerb weiterer Sprachen. Für die Herkunftssprache eines Kindes verantwortliche pädagogische Fachkräfte können somit auch einen wesentlichen Beitrag zu den **gesamtsprachlichen Fähigkeiten** leisten.

Voraussetzung ist, dass die Erstsprache(n) von Beginn an und durchgängig ausreichend gefördert wird/werden. Denn eine weitere Sprache entwickelt sich stets auf der Grundlage der bereits vorhandenen Fähigkeiten – unabhängig davon, ob es sich um eine oder mehrere Erstsprache(n) handelt. Auch ist eine erfolgreiche Mehrsprachigkeit nur dann möglich, wenn die Erstsprache(n) weiter gefördert wird/werden.

Die Eisberg-Analogie

Zur Verdeutlichung des Modells der Common Underlying Proficiency (CUP) verwendet Cummins (1984, 2000) das Bild eines Eisbergs, dessen zwei Bergspitzen oberhalb des Wasserspiegels die Annahme zweier, getrennter Eisberge suggeriert. Wie bei Eisbergen üblich, befindet sich der wesentlich größere Anteil unterhalb der Wasseroberfläche. Letzterer symbolisiert den nicht direkt sicht- bzw. beobachtbaren Bereich der *Sprachkompetenz* (CUP), während die oberhalb des Wasserspiegels erkennbaren Spitzen die hörbar unterschiedlichen Sprachen, d.h. die *Sprachperformanz*, einer bilingualen Person darstellen. So ist leicht erkennbar, ob z.B. ein deutsch-englisch bilinguales Kind in einer Interaktion Englisch oder Deutsch verwendet sowie ob eine Äußerung formal-sprachlich korrekt ist. Unterhalb der Wasseroberfläche sind jene Prozesse und Fähigkeiten zu verorten, die nicht beobachtbar sind. Dabei wird zwischen zwei sprachspezifischen und einem wesentlich größeren sprachenübergreifenden Bereich unterschieden. Während das für eine spezifische Sprache erworbene Sprachwissen, wie z.B. Vokabeln, dem jeweiligen sprachspezifischen Bereich zuzuordnen sind, sind dem sprachenübergreifenden Bereich der CUP z.B. sprachlich-konzeptuelle Fähigkeiten zuzuordnen.

Sprachkompetenz vs. Sprachperformanz

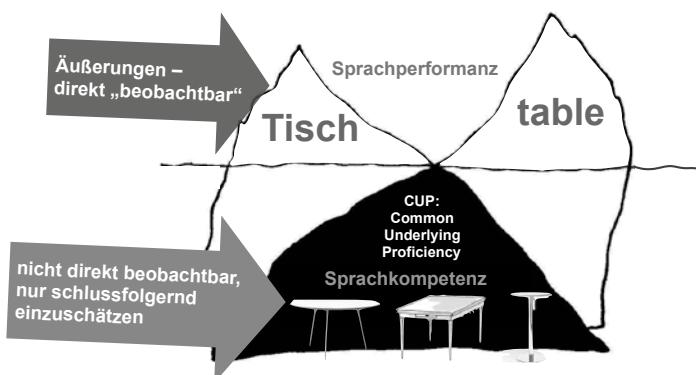


Abb.3 zeigt am Beispiel des Begriffs „Tisch“, dass das Konzept linguistisch unspezifisch und somit dem sprachenübergreifenden Kompetenzbereich, die Äußerung „table“ hingegen dem sprachspezifischen Bereich der Sprachperformanz zuzuordnen ist.

Abb.3: Die Eisberg-Analogie zur Verdeutlichung des CUP-Modells am Beispiel des Begriffs „Tisch“

Die Eisberg-Analogie verdeutlicht, dass alle sprachlichen Äußerungen auf eine sprachenübergreifende Sprachkompetenz zurückzuführen sind, und dass eben diese auch die Performanz in jedweder Sprache beeinflusst. Diese sprachenübergreifende Kompetenz kann sowohl über die eine als auch über die andere Eisbergspitze, d.h. Sprache, erreicht und gefördert werden. So wird verständlich, warum die Förderung in der/n Erstsprache(n) auch den Zweitspracherwerb unterstützt. Gleichzeitig wird deutlich, warum der/die Fördernde hierzu seine/ihre am besten ausgebildete Sprache verwenden sollte (Kap. 1.5). Auch fördert das Lesen in einer Sprache zugleich die Literalität in beiden Sprachen. Denn die CUP ermöglicht als sprachenübergreifende Kompetenz den Transfer sprachlicher sowie kognitiver Fähigkeiten und somit neben der Sprachfähigkeit auch die Schriftsprachfähigkeit von der einen in die andere Sprache.

Das unterschiedliche Volumen der beiden Eisbergspitzen verdeutlicht überdies, dass Mehrsprachigkeit nicht Gleichsprachigkeit bedeutet. So ist es vollkommen normal, dass z.B. der Wortschatz in der einen Sprache umfangreicher ist als in der anderen, oder dass mehrsprachige Personen für bestimmte Kontexte die Verwendung der einen Sprache gegenüber der anderen vorziehen.

Von der Umgangssprache zur Schriftsprache – „Alltagsdeutsch“ und „Bildungsdeutsch“

- BICS** Zu Beginn des Kapitels wurde bereits deutlich, dass sich die sprachlichen Fähigkeiten vom Konkreten zum Abstrakten hin weiterentwickeln, und dass diese Entwicklung entscheidend für den Erwerb der Schriftsprachkompetenz ist. Bis zum Eintritt in die Schule entwickelt ein Kind seine Sprachfähigkeiten primär durch die Interaktion mit seinen Bezugspersonen. Diese Interaktion bezieht sich zumeist auf das Hier und Jetzt und ist damit konkret: zum einen in Bezug auf die Wortwahl, die sich als Alltagsvokabular bezeichnen lässt, zum andern im Hinblick auf die Satzbildung, die einfach ist. Dazu erleichtern u.a. Gestik, Mimik und Suprasegmentalia (Tab. 1) das Verständnis der in einem konkreten Kontext gehörten, mündlich ausgedrückten Sprache. Diese im zwischenmenschlichen Kontakt erworbenen Kommunikationsfähigkeiten bezeichnet Cummins (1984, 1991) als *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS). Diese weniger anspruchsvolle Form von Sprache unterscheidet sich selbst bei Erwachsenen sehr stark von dem sprachlichen Ausdruck, der in der Schule gefordert ist. Sie zeigt sich u.a. in der Verwendung eines wenig differenzierten Wortschatzes, einer verkürzten Satzbildung, in Satzab-

brüchen, oder auch unter Berücksichtigung der deutschgrammatischen Regeln, in einer fehlerhaften Stellung der Wörter im Satz oder im einleitenden Nebensatz („Nee, da kaufen wir nicht, weil die haben da einfach weniger davon da.“). Würde man einzelne Äußerungen des mündlichen Umgangssprachgebrauchs verschiedener Erwachsener ohne Benennung des Kontextes aufschreiben, wäre ihr Verständnis sicherlich erschwert – zur richtigen Interpretation des Gesagten bedarf es des Kontextes.

Dass der Kontext die Kommunikation erleichtert, lässt sich auch beobachten, wenn Kinder, die nicht die gleiche Sprache sprechen, miteinander spielen. Diese Situation ist z. B. typisch für Kinder, die erst im Kindergarten mit deutschsprachigen Kindern in Kontakt kommen. Häufig werden ihre Sprachfähigkeiten im Deutschen dann überschätzt. Wird ein Kind nach einem Jahr Deutschkontakt durch Kindergartenbesuch z. B. gefragt, wie es ihm dort gefalle und womit es gerne spiele, kann es häufig ohne Schwierigkeiten erzählen, was jedoch auf den bekannten Kontext und weniger auf eine umfassende Sprachkompetenz zurückzuführen ist.

Diese Fehleinschätzung ist gefährlich, denn oft reichen selbst nach zwei Jahren die erworbenen Deutschkenntnisse nicht für einen erfolgreichen Übergang in die Grundschule aus. Spätestens in der Schule werden erstmals explizit solche Sprachfähigkeiten im Deutschen vorausgesetzt, die ein Verstehen ohne den hilfreichen Kontext ermöglichen. Hierzu zählen u. a. ein nicht-situatives Sprachverständnis, ein größerer und ausdifferenzierter Wortschatz, sowie die Interpretation von abstrakten Begriffen, Konzepten und Schemata (Kap. 4.1). Diese kognitiv-akademische Sprachkompetenz bezeichnet Cummins (1984, 1991) als *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP). Hiermit sind die Fähigkeiten gemeint, die in anspruchsvolleren Kommunikationssituationen angewendet werden. So ist selbst der mündliche Sprachgebrauch in der Schule häufig abstrakt, da im reduzierten Kontext der Unterrichtssituation eher über Kontexte gesprochen wird, die nicht direkt sicht- und greifbar sind (z. B. Naturphänomene).

CALP

Um die Entwicklung dieser Fähigkeiten frühzeitig zu unterstützen, ist den Bezugspersonen eines Vorschulkindes bereits zu empfehlen, regelmäßig Sprachanlässe im Alltag zu nutzen bzw. zu schaffen, die dem Kind einen Übergang von BICS zu CALP erleichtern. Dies kann und sollte auf zwei Wege erfolgen:

1. indem die Bezugsperson in einem konkreten Kontext einen mündlichen Sprachgebrauch verwendet, welcher sich durch eine größere Nähe zum Schriftsprachgebrauch auszeichnet, sowie

**mögliche
Sprachanlässe**

2. indem die Bezugsperson einen wenig anspruchsvollen mündlichen Sprachgebrauch verwendet, um Bezug auf einen abstrakten Kontext zu nehmen.

BEISPIEL

Zu 1.

Das Kind hat der Bezugsperson kommuniziert, dass es mit den Spielzeugautos spielen will. Diese antwortet: „Die Autos liegen im Schrank, ich habe sie gestern dort hinein gelegt.“ Der erste Satzteil enthält konkrete Wörter, deren Konzepte im zweiten Satzteil abstrakt wiederholt werden. So erfolgt der Übergang vom Konkreten (BICS) zum Abstrakten (CALP):

Die Autos	sie	durch Einsatz von Pronomen
liegen	habe gelegt	durch Veränderung der Tempusform
im Schrank	dort hinein	durch Einsatz von Adverbien

Das Wort „gestern“ unterstützt das Verständnis der Tempusform; das Deuten auf die eigene Person kann zunächst das Verständnis des Pronomens „ich“ erleichtern.

Zudem bietet das handlungsbegleitende Sprechen verschiedene Möglichkeiten zum Gebrauch eines differenzierteren Wortschatzes und für ein komplexeres Satzgefüge, z.B. durch den Einsatz von Konjunktionen wie entweder-oder, denn, bevor, nachdem, weder-noch, statt-zu, um-zu, während.

Zu 2.

Bei einfachem Sprachgebrauch erfolgt der Übergang vom Konkreten zum Abstrakten durch die Reduktion des Kontextes. z.B. wird ein zuvor gemeinsam durchgeführtes und sprachlich begleitetes Spiel im Nachhinein ohne die konkreten Gegenstände noch einmal sprachlich reflektiert; es wird von Handlungen oder Erlebnissen berichtet, die in der Vergangenheit stattgefunden haben oder in der Zukunft stattfinden sollen; dialogorientiertes Vorlesen usw.

Bedingungen für den Lerntransfer

Mit dem Eintritt in den Kindergarten oder in die Schule, verwendet das Kind seine Erstsprache(n) häufig nur noch für den alltäglichen, mündlichen Gebrauch mit den Bezugspersonen. Es besteht somit die Gefahr, dass die Erstsprache(n) zur Bewältigung von anspruchsvolleren Kommunikationssituationen nicht (weiter) gefördert wird/werden. Dies ist für den späteren Lerntransfer sowie die ausgewogene Mehrsprachigkeit jedoch wichtig.

Kinder, die Deutsch nicht als Erstsprache(n) erwerben und sich in einer sprachfördernden Lernumgebung entwickeln, verfügen bereits nach ca. zwei Jahren Deutschkontakt über altersentsprechend umgangssprachliche Fähigkeiten (BICS) und damit über Deutschkenntnisse, die der Bewältigung der individuellen Alltagsanforderungen entsprechen. Nach insgesamt fünf bis sieben Jahren verfügen sie zudem über jene kognitiv-akademischen Sprachkompetenzen (CALP) gleichaltriger Peers, die für die Bewältigung einer einsprachigen schulischen Lehr- und Lernsituationen erforderlich sind (umfassender Überblick in Baker 2011).

Nach dem Eintritt in eine deutschsprachige Einrichtung (Kindergarten, Schule) ist die Förderung zur **Weiterentwicklung der CALP** in der/den Erstsprache(n) zwingend erforderlich.



Die von Cummins (1984, 1991) vorgenommene Unterscheidung zwischen BICS und CALP kann zur Erklärung herangezogen werden, warum zahlreiche der in Deutschland aufwachsenden Kinder mit Migrationshintergrund zweiter und dritter Generation weiterhin seltener die höheren Schulzweige besuchen als jene ohne Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). In Verbindung mit dem Prinzip der Interdependenz ist davon auszugehen, dass Kinder mit Migrationshintergrund, die vor ihrer Emigration im Herkunftsland eine Bildungseinrichtung besucht haben, bereits über solche kognitiv-akademischen Sprachkompetenzen verfügen, die sie im Zuge des Erwerbs der neuen Sprache übertragen könnten. Dagegen verfügen Kinder mit Migrationshintergrund, die im Aufnahmeland geboren wurden, zum Schuleintritt zwar bereits über gute mündliche Sprachkompetenzen (BICS) in beiden Sprachen. Jedoch wird die Entwicklung der kognitiv-akademischen Sprachkompetenz (CALP) auf eine rein deutschsprachige Unterrichtssituation reduziert, sodass sich der Abstand zur erwarteten schulischen Norm vergrößert, da die Erstsprache(n) nicht (weiter) gefördert wird/werden. Hierauf begründet sich die Forderung nach einer CALP-orientierten Förderung in der/n Erstsprache(n), die sich durch intensive sprachliche Interaktionen in zunehmend dekontextualisierenden Kommunikationssituationen auszeichnet (Scharff Rethfeldt 2013). Dies bedeutet, dass sich die Förderung der abstrakteren, dekontextualisierten CALP nicht auf den Gebrauch einer Sprache, sondern auf die Förderung von Denkvorgängen bezieht. Dabei ist der Einsatz von Schriftsprache allein nicht der einzige mögliche Weg. Denn BICS lassen sich auch verschriftlichen. Aber nur, weil etwas

Erstsprache(n)-kompetenz als Schlüssel zur Bildung

schriftlich formuliert wird, entspricht es nicht automatisch dem Bildungsdeutsch. So kann eine schriftliche Nachricht sehr umgangssprachlich oder auch verkürzt formuliert sein. Die Förderung der Bildungssprache beginnt somit bei der Förderung mündlicher CALP (Tab. 7).



Der Erwerb der deutschen Schriftsprache ist nicht gleichzusetzen mit dem Erwerb der Bildungssprache. Die Förderung der Bildungssprache beginnt mit der Förderung mündlicher CALP. Der **Übergang von der Alltags- zur Bildungssprache** stellt im Rahmen der Sprachentwicklung (grundsätzlich) eine Herausforderung dar. Diese haben sowohl einsprachig deutsche Kinder als auch mehrsprachig aufwachsende Kinder zu bewältigen.

Tab. 7: Praktische Empfehlungen für den Übergang von BICS zu CALP in schulischen Unterrichtssituationen

Empfehlung	Beispiele
Verwenden Sie, wenn möglich, visuelle, auditive und taktile Hilfen, nicht nur bei schwierigen Themen und abstrakten Inhalten, und auch bei älteren Kindern.	<ul style="list-style-type: none"> – z. B. das Wort „groß“ bei gleichzeitigem Einsatz entsprechender Mimik (Augenbrauen hochziehen), Gestik (Arme heben), Betonung (gedehntes /o/), Dynamik (lautes Sprechen) verwenden – Den Unterschied zwischen Akkusativ und Dativ vermitteln Sie am anschaulichsten, wenn Sie den gleichen Satz durch das entsprechende Charakteristikum verändern, z. B. <i>Die Ente schwimmt auf den See.</i> vs. <i>Die Ente schwimmt auf dem See.</i> Um zu verdeutlichen, dass der Akkusativ stets zur Beschreibung einer Aktion und der Dativ für einen Zustand gewählt wird, verhalten Sie sich beim Sprechen des Akkusativ-Satzes <i>aktiv</i>, während Sie beim Sprechen des Dativ-Satzes, <i>dableiben</i>, wo Sie sind.
Verwenden Sie möglichst konkrete und anschauliche Unterrichtsmaterialien wie Bilder, Symbole und Diagramme und nutzen Sie für deren Beschreibung möglichst viele Adjektive und Adverbien sowie Synonyme.	<ul style="list-style-type: none"> – z. B. anhand einer Leiste oder entlang eines Seiles einen zeitlichen Ablauf zeigen – Schrittweises Vorgehen einer Aufgabe oder Handlung kann z. B. mittels realen Schritten und entsprechenden Symbolen für die jeweiligen Teilaufgaben verdeutlicht werden (Machen Sie einen ersten Schritt und legen Sie das Bild der erwünschten Tätigkeit auf den Boden, daneben können Sie die Zahl 1 legen. Danach machen Sie einen zweiten Schritt usw.)

Empfehlung	Beispiele
Verwenden Sie Unterrichtsmaterialien, die die Kinder auch zum Anfassen und Explorieren nutzen können. Verbalisieren Sie dabei sowohl im umgangssprachlichen als auch im bildungssprachlichen Stil die Handlungen der Kinder mit den Materialien.	<ul style="list-style-type: none"> – Führen Sie mit den Kindern einfache physikalische Experimente durch und beschreiben Sie diese einleitend, während der Durchführung sowie nachbereitend, um zugleich z.B. unterschiedliche Tempusformen (wir werden gleich, wir riechen jetzt, wir haben gesehen) oder auch Verbformen (ich mache, du machst, ihr macht) zu vermitteln. – Lassen Sie die Kinder Konzepte wie z.B. Ganzes, Teil, Hälfte sowie deren Teilkonzepte (z.B. zerteilen, aufteilen, verteilen) mit Materialien wie einer Pizza aus Pappe, einem Apfel, einer Baguettestange usw. erfahren und verwenden Sie dabei sowohl umgangssprachliche als auch bildungs- bzw. fachsprachliche Wortwahl.
Verwenden Sie bekannte Beispiele aus dem (kindlichen) Alltag, um komplexe Sachverhalte darzustellen und zu erklären.	<ul style="list-style-type: none"> – Visualisieren Sie z.B. Inhalte und fragen Sie nach, wo oder wann die Kinder Ähnliches in ihrem Alltag beobachten oder erleben konnten. Dabei ist es weniger relevant, ob das Beobachtete/Erlebte zur didaktischen Zielsetzung passt, sondern welche Assoziationen ein Kind mit den Inhalten verbindet und welche Vorkenntnisse es hat. Diese können aufgegriffen werden, um dann Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erarbeiten.
Berücksichtigen Sie, dass die Kinder mit bestimmten Wörtern evtl. andere Bedeutungen verbinden.	<ul style="list-style-type: none"> – Wenn Sie z.B. den Begriff „Fläche“ einführen, lassen Sie die Kinder die Bodenfläche des Klassenraumes abschreiten und abmessen. Um „Fläche“ von dem Wort „flach“ inhaltlich abzugrenzen, geben Sie den Kindern die Anweisung, möglichst flach über der Bodenfläche und somit möglichst genau zu messen. Anschließend messen Sie auch die vertikalen Flächen wie z.B. die Tür. – Wenn Sie mehrdeutige Wörter verwenden, nehmen Sie sich die Zeit zu beschreiben, was Sie darunter verstehen und fragen Sie die Kinder, was diese darunter verstehen. Klären Sie evtl. Missverständnisse durch Ähnlichkeitsbeziehungen auf. z.B. „Rasen kann gefährlich sein. Ich meine <i>das Rasen</i> mit dem Auto. Ein Autofahrer, der <i>rast</i>, fährt sehr schnell. Der grüne <i>Rasen</i> auf dem Fußballplatz ist natürlich nicht gefährlich, es sei denn, ein Fußballspieler <i>rast so schnell</i> einem Ball hinterher, dass er womöglich ausrutscht“ oder „Darf ich Dir einen <i>Rat</i> geben? Damit meine ich natürlich nicht mein <i>Rad</i>, mein <i>Fahrrad</i>. Ich meine einen guten <i>Rat</i> in Worten, Dir sagen, was ich an Deiner Stelle machen würde.“
Seien Sie sich bewusst darüber, dass die Kinder für eine bestimmte Bedeutung evtl. andere Wörter benutzen.	<ul style="list-style-type: none"> – Fragen Sie bei neuen Wortkreationen nach, was das Kind damit meint. – Greifen Sie anders verwendete Bedeutungen im Sinne des korrigierenden und erweiternden Feedbacks auf und verdeutlichen Sie die jeweilige (andere) Bedeutung sowie den Unterschied anhand der Gegenüberstellung semantischer (Funktions-)Eigenschaften.

Empfehlung	Beispiele
Stellen Sie Aufgaben, die logisches, analytisches Denken sowie Transfers erfordern und auch mit wenig verbalsprachlicher Anleitung verständlich sind.	<ul style="list-style-type: none"> – Geben Sie den Kindern eine Aufgabe, die sie durch gemeinsames Handeln lösen können. – z.B. das Wiegen und Messen von Gegenständen, Anordnen nach Gewicht bzw. Länge sowie deren Vergleiche (z.B. mit dem Schwerpunkt der Förderung von Adjektiven und ggf. von Steigerungsformen), oder die Bestimmung der Uhrzeit anhand eines Ziffernblattes, anhand des Sonnenstands o.Ä.
Bieten Sie den Kindern die Möglichkeit, schulbezogene Handlungen und Erfahrungen außerhalb des Klassenraumes durchzuführen, um begriffs- und konzeptbildende Grundlagen für einen erweiterten Wortschatz sowie ggf. Transfer zwischen den Sprachen zu fördern.	<ul style="list-style-type: none"> – Unternehmen Sie gemeinsame Ausflüge zu unterschiedlichen Themen, z.B. auf den Schulhof, in die Turnhalle, in den Schulgarten, in den Park, in den Zoo, ins Theater usw. – Laden Sie Geschichtenerzähler in die Klasse ein, die z.B. Märchen aus einer anderen Kultur erzählen. Erzählen Sie selbst ein Märchen ohne ein Buch zur Hand zu nehmen und nutzen Sie zur Verdeutlichung abstrakter Wörter (z.B. Adjektive) paralinguistische Merkmale (Gestik, Mimik, Stimmlage u. Ä.) – Projektwochen mit fächerübergreifendem Angebot (z.B. Olympische Spiele) mit gemeinsamer Planung, Durchführung, abschließender Dokumentation und Präsentation unter Einbezug der Kinder eignen sich zur Unterstützung des Transfers
Behalten Sie eine entwicklungsorientierte Perspektive auf die Sprach- und Schriftsprachentwicklung bei.	<ul style="list-style-type: none"> – Fördern Sie das Verständnis, z.B. von Metaphern bzw. Redensarten (eine sprachlich-kulturell höchst abstrakte Leistung), indem Sie z.B. Bilder oder Fotos verwenden, um ihre Bedeutung zu verdeutlichen. Anschließend können die Kinder in Kleingruppen Situationen überlegen, zu denen die jeweilige Metapher passt. Ggf. können die Kinder anschließend Metaphern bildhaft oder pantomimisch darstellen und paraphrasieren. Ein vergleichbares Vorgehen eignet sich für die Jugendsprache. Ältere Kinder können Redensarten in unterschiedlichen (Herkunfts-)Sprachen vergleichen. – Beziehen Sie in die Einschätzung und Förderung von kindlichen Sprachfähigkeiten und Deutschkenntnissen sämtliche Sprachkomponentenbereiche mit ein.



Sowohl im Sprach- als auch im Fachunterricht sollten insbesondere mehrsprachige Kinder von der Einbettung der Kommunikation in eine soziale Handlung profitieren können. Die Kontextualisierung als Teil einer direkten Rückmeldung sowie paralinguistische Merkmale unterstützen das Sprachverstehen und erleichtern damit den Deutscherwerb im Übergang von BICS zu CALP.