

Tracy, Rosemarie (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*

Sara Fürstenau



Sara Fürstenau

Im englischsprachigen Raum ist die Kunst, wissenschaftliche Erkenntnisse für eine breite Öffentlichkeit nachvollziehbar und sogar unterhaltsam darzustellen, weit verbreitet. Rosemarie Tracys Buch „Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können“ ist ein deutschsprachiges Beispiel für diese Kunst. Die Autorin ist Professorin für anglistische Linguistik an der Universität Mannheim. In dem Buch geht es um den Spracherwerb von Kindern im Vorschulalter, die mit einer, zwei oder mehr Sprachen aufwachsen. *Tracy* verfolgt den Anspruch, alle „Zutaten“ zu vermitteln, „die wir für eine effektive Unterstützung und Förderung der Kinder brauchen: Kenntnisse über die Zielsprache [Deutsch, S.F.] und die Erwerbsaufgabe, Information über Mehrsprachigkeit, Einsicht in das natürliche (Erwerbs-)Programm von Lernern und hoffentlich Selbstvertrauen in die eigene kommunikative Kompetenz, Leidenschaft für das Miteinander-Reden sowie Neugier auf das, was Kinder in Unterhaltungen einbringen können“ (S. 185). Sie richtet das Buch an Menschen, die in der pädagogischen Praxis tätig sind. Ich empfehle es auch Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern, die bisher wenig Gelegenheit hatten, sich mit dem Thema Spracherwerb und -förderung zu beschäftigen. In der deutschen Einwanderungsgesellschaft bestimmt die Forderung nach mehr Sprachförderung seit einiger Zeit die bildungs- und migrationspolitische Diskussion. Es ist gut, wenn sich erziehungswissenschaftliche Aussagen zu diesem Diskurs auf begriffliche Grundlagen, Fachwissen und Ergebnisse empirischer Forschung stützen können. *Tracy* eröffnet auch Leserinnen und Lesern, die nicht sprachwissenschaftlich vorgebildet sind, einen Zugang zum internationalen Stand der Forschung.

Mehrsprachigkeit ist kein Risiko für die kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindern. Das ist eine wissenschaftliche Erkenntnis, die alltags-theoretisch häufig angezweifelt wird. Ein Perspektivenwechsel von den vermeintlichen Problemen mehrsprachiger Kinder auf ihre Kompetenzen wird im einleitenden ersten Kapitel angeregt, in dem die Leserinnen und Leser anhand von Gedankenexperimenten eigene Wahrnehmungen, Einstellungen und Verhaltensweisen reflektieren können. Ziel ist es, eine „Fixierung auf das, was alles

Tracy, Rosemarie (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Francke Verlag (Tübingen). ISBN 978-3-7720-8224-5

an einer Lerneräußerung nicht stimmt“, zu überwinden und im Gespräch mit Kindern eine interessierte und konstruktive Haltung einzunehmen (S. 9). Damit wäre die erste Voraussetzung für eine erfolgreiche Sprachförderung geschaffen. Das zweite Kapitel enthält sprachwissenschaftliche Grundlagen. Fachbegriffe werden klar und nachvollziehbar erläutert. Eine Abbildung veranschaulicht beispielsweise, dass jedes „(Satz-)Paket“, das zwischen den Gesprächspartnern hin- und herwechselt, aus „mehreren Schichten“ besteht: Phonologie, Prosodie, Semantik, Syntax, Morphologie, Pragmatik (S. 24). Besonders hilfreich für ein besseres Verständnis des kindlichen Erwerbs der deutschen Sprache ist eine Einführung in die „Architektur deutscher Sätze“. Das dritte Kapitel beleuchtet das Phänomen Mehrsprachigkeit als Normalität, als kreatives Potenzial und als kognitiven Mehrwert. Die verschiedenen Aspekte von Mehrsprachigkeit werden anhand mündlicher und schriftlicher Äußerungen von Kindern und Erwachsenen aufgezeigt und illustriert.

In den Kapiteln vier bis sechs geht es dann um den Spracherwerb von Kindern. Die Kapitel stützen sich zu großen Teilen auf *Tracys* eigene Forschungsergebnisse und -ergebnisse, die für den Fachdiskurs einschlägig sind. *Tracy* unterscheidet zwischen dem einsprachigen Spracherwerb (Deutsch als Erstsprache, Kapitel vier), dem gleichzeitigen Erwerb zweier Erstsprachen (bilingual simultaner Spracherwerb, Kapitel fünf) und dem frühen Zweitspracherwerb (Deutsch als Zweitsprache, Kapitel sechs). Im vierten Kapitel zum einsprachigen Spracherwerb wird die Systematik des Spracherwerbsprozesses klar herausgearbeitet. Fokus dabei ist, in welcher Reihenfolge sich Kinder die „Architektur deutscher Sätze“ erschließen. Die Leserinnen und Leser lernen anhand des Erwerbsverlaufs des Deutschen als Erstsprache „Meilensteine der Satzkonstruktion“ kennen. Im fünften Kapitel zum bilingual simultanen Spracherwerb nimmt *Tracy* ihren Leserinnen und Lesern die „Sorge, Kinder durch potentiell widersprüchlichen Input zu verwirren“ (S. 123). An Beispielen von Kindern, die mit Deutsch und Englisch aufwachsen, zeigt die Autorin, dass der gleichzeitige Erwerb zweier Sprachen ähnlich wie der einsprachige Erstspracherwerb verläuft – auch wenn Kinder die Sprachen mischen. Die Beispiele zeigen, dass die zweisprachige Situation kognitiv anregend ist. Denn der „Konflikt zwischen *apple* und *Apfel* macht Lerner nicht irre, sondern lässt sie nach Lösungen eines Problems suchen. Gleiches gilt für die Details des Plurals oder des Genusproblems.“ (ebda.). Im sechsten Kapitel zum Erwerb von Deutsch als Zweitsprache lernen die Leserinnen und Leser, die Spracherwerbsprozesse von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ausgehend von den Meilensteinen zur Satzkonstruktion zu deuten. Der „frühe Zweitspracherwerb“ wird anhand der Äußerungen von Kindern, die die deutsche Sprache im Alter von drei bis vier Jahren erwerben, illustriert. Die Erstsprachen der Kinder sind Russisch, Türkisch und Arabisch. Die Fälle stammen aus dem Forschungsprojekt „Zweitspracherwerb in der Kindheit unter besonderer Berücksichtigung der Migration“. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Kinder sich im frühen Zweitspracherwerb „die deutsche Syntax im Bereich der Verbstellung und der Verbflexion noch ebenso treffsicher und zügig aneignen können“, wie Kinder im Erstspracherwerb (S. 142). Das sei ein starkes Argument für einen frühen Beginn der Unterstützung beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache.

Wie diese Unterstützung konkret aussehen kann und wie die Sprachförderung in den Erziehungs- und Bildungsinstitutionen organisiert sein sollte, ist Thema der Kapitel sieben bis neun. Die Kapitel enthalten keine Rezepte, sondern wertvolle Anregungen und Beispiele aus praxisorientierten Forschungsprojekten. Kapitel sieben konzipiert Sprachförderung als Querschnittsaufgabe der vorschulischen Institutionen, mit der alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter betraut sein sollten. Alle Unterstützungsmaßnahmen sollten auf den „Erwerb impliziten sprachlichen Wissens durch die Kinder“ abzielen (S. 155). *Tracy* beschreibt das mit einer „kulinarischen Metapher“: „Im Vorschulalter können wir Kindern ein reichhaltiges, möglichst ausgewogenes Buffet (das Sprachangebot) anrichten, wobei wir natürlich sicherstellen würden, dass bestimmte Vitamine, z.B. V2 [Verbzweitposition, S.F.] und VE [Verbendposition, S.F.], in unterschiedlichsten Nahrungsmitteln (sprich Äußerungen) in ausreichender Menge zur Verfügung stehen und von den Kindern auch gesehen werden können. Die Auswahl trifft das Kind von alleine, und gefüttert werden will es schon gar nicht!“ (S. 154). Die Autorin betont also, wie wichtig es ist, Kindern mit Deutsch als Zweitsprache gezielt den komplexen sprachlichen Input anzubieten, den sie für den Erwerb sprachlicher Details benötigen. Dafür sei in vielen Fällen intensive Arbeit in Kleingruppen notwendig. Deutlich wird, dass Sprachförderung nicht nur eine Frage des Fachwissens, sondern auch der Ressourcen in den Einrichtungen ist. Im achten Kapitel geht es sehr konkret darum, wie wir Kinder unterstützen können, wenn wir mit ihnen sprechen. Auszüge aus Dialogen zwischen Erwachsenen und Kindern verdeutlichen, dass es vom „Hinhören und Mitreden zur Förderung“ tatsächlich nur „ein kleiner Schritt“ ist; *Tracy* appelliert an unsere „natürlichen Interaktionsstrategien“ (S. 182): „Wir können den Inhalt interessiert aufgreifen und zugleich indirekt, d.h. ohne explizite Korrektur, zu erkennen geben, wie wir uns äußern würden und was im Rahmen unseres Systems eine mögliche Ausdrucksweise wäre“ (S. 183). Im abschließenden neunten Kapitel werden konkrete Sprachlernspiele für die Arbeit mit Vorschulkindern sowie eine Anleitung für eine informelle Einschätzung der Deutschkompetenzen von Kindern vorgestellt. Die Leserinnen und Leser können dabei ihre in den vorherigen Kapiteln erworbenen Kenntnisse über die Meilensteine der Satzkonstruktion im Deutschen gebrauchen.

In allen Kapiteln werden Sprache und Kommunikation in zahlreichen Zitaten aus Gesprächen zwischen Kindern und Erwachsenen lebendig. Exkurse und Gedankenexperimente beziehen die Leserinnen und Leser ein und regen zum Nachdenken an. Die wichtigsten Fachbegriffe erläutert die Autorin in einem Glossar. *Tracys* Buch belegt nicht nur die Notwendigkeit, Sprachförderung wissenschaftlich zu fundieren, sondern es enthält darüber hinaus viele konkrete Anregungen, wie die Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung in der Praxis umgesetzt werden können. Damit kann es einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Sprachförderkompetenz von Pädagoginnen und Pädagogen leisten.

## Rezensionen



Imke Lange

*Schmölzer-Eibinger, S. (2008). Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*

*Imke Lange*

*Schmölzer-Eibinger, S. (2008). Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. – Tübingen, 263 S.*

Besprochen wird eine Habilitationsschrift von *Sabine Schmölzer-Eibinger* aus dem Themenbereich Textkompetenz, Schreiben und zweitsprachliches Lernen. Die Autorin ist Dozentin an der Karl-Franzens-Universität in Graz am Institut für Germanistik.

Auf den engen Zusammenhang zwischen den literalen Fähigkeiten und dem sozioökonomischen Status der Familie von Kindern mit Migrationshintergrund wird in der Forschung schon seit längerem hingewiesen. Differenzierte Analysen der PISA-Ergebnisse haben diesen Zusammenhang bestätigt und damit in der Forschung und der Schulpraxis die Frage aufgeworfen, ob und wie literale Fähigkeiten gezielt bei zweitsprachenlernenden Kindern und Jugendlichen gefördert werden können. *Schmölzer-Eibinger* geht in ihrem Buch der Frage nach, wie Textkompetenz von Zweitsprachenlernenden in mehrsprachigen Klassen gezielt aufgebaut und gefördert werden kann. Sie konzentriert sich dabei auf die Sekundarstufe bzw. den Übergang in die Sekundarstufe: Mit Eintritt in die Sekundarstufe setzten die Probleme der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit schriftsprachlichen Anforderungen aufgrund der Fächerdifferenzierung massiv ein. Mit ihrem Buch möchte sie die Lücke bei Fragen des schulischen Wissenserwerbs in der Zweitsprache schließen und aus didaktischer Perspektive reflektieren: „Der Wissenserwerb erfolgt in der Schule vor allem auf der Basis von Texten [...]. Ein erfolgreicher Wissenserwerb in der Schule setzt daher voraus, dass Zweitsprachenlernende nicht nur über alltagsbezogene Sprachfähigkeiten, sondern auch über ausreichende *Textkompetenz* verfügen“ (S. 15).

Das Buch ist in zwei Teile gegliedert: Im ersten umfangreicheren Teil geht es um Textkompetenz als Instrument des Lernens in der Zweitsprache. Hier werden theoretische Positionen und einschlägige empirische Studien aufgearbeitet und diskutiert. Ein Schwerpunkt in diesem Teil sind qualitative Fallanalysen, in denen *Schmölzer-Eibinger* Texte und Textproduktionsprozesse von Schülerinnen und Schülern untersucht. Im zweiten Teil entwickelt sie auf dieser Grundlage ein didaktisches Konzept zur Förderung der Textkompetenz, „das

den spezifischen Anforderungen des schulischen Lernens in der Zweitsprache Rechnung tragen soll“ (S.16).

Das Vorgehen im ersten Teil des Buches lässt sich folgendermaßen nachzeichnen: Im ersten Kapitel geht es um die frühe literale Entwicklung und Förderung. Der spätere Lernerfolg in der Schule sei wesentlich davon abhängig, ob ein Kind schon früh mit der Welt der Texte vertraut geworden sei. Den Schriftenerwerb bezeichnet *Schmölzer-Eibinger* als „das Schlüsselereignis in der literalen Entwicklung eines heranwachsenden Kindes“ (S.24). Sprache sei nun nicht mehr bloß *Werkzeug*, sondern *Gegenstand* des Denkens und sprachlichen Handelns. Im zweiten Kapitel fokussiert *Schmölzer-Eibinger* auf den schulischen Sprach- und Denkstil. Anhand von Beispielen zeigt sie, wie sich dieser im Unterricht zeigt und welche Rolle Textkompetenz dabei spielt. Kennzeichen des schulischen Sprach- und Denkstils seien Themen- und Gegenstandsorientierung, fachbezogene Sprache und Wissensschemata sowie eine textgeprägte Sprache. Als Texte versteht sie „mündlich oder schriftlich realisierte sprachliche Gebilde, die den Ausgangspunkt oder das Endergebnis diskursiver Prozesse der rezeptiven oder produktiven Sprachverarbeitung bilden“ (S.34).

Das dritte Kapitel beleuchtet den Zusammenhang von Literalität und Gesellschaft. Literalität wird hier als gesellschaftliches und kulturelles Phänomen betrachtet. Auch wenn von einem starken Zusammenhang zwischen schulischem Erfolg und der sozialen und sozioökonomischen Positionierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auszugehen sei, wiesen neuere soziolinguistische Untersuchungen darauf hin, „dass Chancen auf Bildungserfolg bei ausreichender Förderung trotz sozialer Benachteiligung gegeben sind“ (S. 43). Genau diesen Handlungsspielraum gelte es für die Didaktik zu nutzen. Im vierten Kapitel wird die Rolle der Erstsprache für das sprachliche Lernen untersucht. *Schmölzer-Eibinger* stützt sich auf Untersuchungen und Konzepte (Interdependenzhypothese, Schwellenhypothese), die zeigen, dass eine gezielte Förderung der Textkompetenz in der Erst- *und* in der Zweitsprache erforderlich sei, wenn es um eine Verbesserung der schulischen Leistungen in der Zweitsprache gehe. Besonders interessant sei die Frage, wie ein Transfer von der Erst- in die Zweitsprache vorzustellen ist. „Textkompetenz“ wird als „Fähigkeit des produktiven und rezeptiven Umgangs mit schriftsprachlich geprägter Sprache“ definiert und „Interaktionskompetenz“ als „Fähigkeit des Verstehens und Äußerns von mündlich geprägter, situativ verankerter Sprache“ (S. 52). *Schmölzer-Eibinger* geht davon aus, dass diese beiden dynamischen Fähigkeiten im Umgang mit Sprache weitgehend getrennt voneinander existieren und „sowohl aus einzelsprachlich gebundenen als auch aus sprachenübergreifenden Teilkompetenzen bestehen“ (S. 53). Im fünften Kapitel geht es um kognitive Implikationen des textbasierten Wissenserwerbs. Lernen anhand von Texten (und damit Wissenserwerb in der Schule) könne nur stattfinden, wenn das zu Lernende von den Lernenden selbst in einen Sinnzusammenhang gestellt und mit vorhandenem Wissen verknüpft werde.

Einen Schwerpunkt des ersten Teils bilden Fallanalysen, die *Schmölzer-Eibinger* im Rahmen von qualitativen Fallstudien durchgeführt hat und deren Ergebnisse mit einschlägigen empirischen Studien korreliert werden (Kapitel 6 und 7). *Schmölzer-Eibinger* vergleicht hier Texte von Zweitsprachenlernenden mit

Texten von Muttersprachigen als „Momentaufnahmen von Textkompetenz“ (Kapitel 6). Verglichen werden subjektiv-biographische Texte von Kindern einer vierten Klasse, Zusammenfassungen eines literarischen Textes aus der achten Klasse einer Hauptschule und schriftliche und mündliche Zusammenfassungen von Sachtexten aus der sechsten Klasse einer Hauptschule und der fünften Klasse eines Gymnasiums. Es zeige sich, dass mangelhafte schulische Leistungen nicht unbedingt mit fehlendem Interesse oder Lernwillen zu tun haben. Vielmehr stelle sich die Frage, „ob Lernende überhaupt in der Lage sind, die Textaufgaben, mit denen sie im Unterricht konfrontiert werden, als solche wahrzunehmen und zu bearbeiten“ (S.100). Der Prozess der Textproduktion steht im Mittelpunkt des siebten Kapitels „Textkompetenz und der Prozess der Textproduktion“. Hier nimmt *Schmölzer-Eibinger* das Kooperative Schreiben genauer in den Blick. Prozesse der Sprachverarbeitung seien beim gemeinsamen Schreiben von Texten verlangsamt und könnten bei der Analyse von Textproduktionsprozessen transparent gemacht werden. Untersuchungsgegenstand ist hier eine gemeinsam erzählte Bildergeschichte einer Gruppe von Zweitsprachenlernenden und Muttersprachigen einer vierten Klasse sowie mündliche Präsentationen und schriftliche Texte zu dieser Bildergeschichte. Die Gespräche der Kinder liegen transkribiert vor und werden ausführlich analysiert.

Zum Abschluss des ersten Teils des Buches fasst *Schmölzer-Eibinger* die Ergebnisse der Fallstudien zusammen, indem sie allgemeine Stadien der literalen Entwicklung im Schulalter skizziert (Kapitel 8) und Indikatoren für Textkompetenz im Bereich Lesen und Schreiben benennt (Kapitel 9).

Im zweiten Teil des Buches stellt *Schmölzer-Eibinger* ihre „Literale Didaktik“ als ein Instrumentarium zur Förderung der Textkompetenz vor, das „primär für Zweitsprachenlernende gedacht ist, die bereits über gute mündliche Sprachfähigkeiten verfügen, jedoch Probleme im Umgang mit Texten haben“ (S.153). Darüber hinaus sei die „Literale Didaktik“ für alle Lernkontexte geeignet, in denen Wissen anhand von Texten vermittelt und erworben werde. Im ersten Kapitel fasst *Schmölzer-Eibinger* die Ausgangslage in mehrsprachigen Klassen zusammen. Sie betont, dass diese Probleme im Unterricht generell häufig vorkämen: (a) Die Welt der Texte ist den Lernenden nicht vertraut, (b) im Unterricht wird zu wenig aktiv sprachlich gehandelt, (c) Wissen wird reproduziert statt aktiv und individuell konstruiert und (d) sprachliches und inhaltliches Lernen sind nicht koordiniert. Anschließend werden die Lösungspotenziale bestehender didaktischer Konzepte für diese Probleme überprüft. *Schmölzer-Eibinger* berücksichtigt Ansätze aus der Kommunikativen Didaktik, der Interkulturellen Didaktik, der Konstruktivistischen Didaktik, der Fremdsprachlichen Didaktik, des „literacy-based approach“ und des Aufgabenorientierten Unterrichts. Da kein Ansatz für sich genommen die Probleme löse, stellt *Schmölzer-Eibinger* im zweiten Kapitel die Ziele ihrer Literalen Didaktik vor und berücksichtigt die breiten theoretischen Grundlagen aus dem ersten Teil: „Literale Förderung ist die übergeordnete Zielsetzung [...]. Zweitsprachenlernende sollen dazu befähigt werden, sich in der Welt der Texte zu orientieren und Texte lesen, verstehen, diskutieren, schreiben und als ein Instrument des Lernens nutzen zu können“ (S.178). Ihre Gesamtlösung beziehe Prozesse des Lesens, Verstehens und Produzierens systematisch aufeinander und integriere diese. Gleichzeitig solle ein

flexibles „Pendeln“ zwischen mündlich und schriftlich geprägten Sprachgebrauchsweisen geschult werden.

Als Prinzipien der Literalen Didaktik werden im dritten Kapitel genannt und erläutert: Integriertes Sprach- und Sachlernen; authentische Sprachpraxis; Sprachaufmerksamkeit und -reflexion; integrierte Fertigkeiten; Kooperation und Fokus auf Schreiben. Mit dem „3-Phasen-Modell zur Förderung von Textkompetenz“ wird im vierten Kapitel ein didaktisches Instrumentarium vorgestellt, mit dem die Textkompetenz der Lernenden im Unterricht gezielt gefördert werden könne. Die drei Phasen sind: Wissensaktivierung, Arbeit an Texten (Textkonstruktion, Textrekonstruktion, Textfokussierung und Textexpansion) und Texttransformation. Es folgen im letzten Kapitel 29 Aufgabentypen zur Förderung der Textkompetenz in den drei Phasen. Das Buch schließt mit Anknüpfungsmöglichkeiten für weiterführende Forschungsarbeiten. Im Anhang finden sich u.a. die handschriftlichen Texte der Kinder aus den Fallstudien.

Das Buch von *Schmölzer-Eibinger* bietet als Habilitationsschrift einen wissenschaftlichen Zugang zum Themenbereich Textkompetenz, Schreiben und zweitsprachliches Lernen. Da das Buch durchweg klar gegliedert und verständlich geschrieben ist, eignet es sich für unterschiedliche Zielgruppen: Zum einen als Anregung und Ausgangspunkt für weitere wissenschaftliche Forschungsarbeiten. Zum anderen als Einführung und Grundlage für alle, die auf der Suche nach einem flexiblen didaktischen Instrumentarium zur gezielten Förderung von Textkompetenz Zweitsprachenlernender in mehrsprachigen Klassen sind. Die Aufgabentypen sind für Schüler und Schülerinnen ab dem Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe ausgerichtet, ließen sich aber auch für jüngere Schüler adaptieren. Stärke der „Literalen Didaktik“ ist ihr ganzheitlicher und prozessorientierter Ansatz, der auf den schulischen Sprach- und Denkstil abzielt. Damit wird auf ein Sprachregister verwiesen, das im englischsprachigen Raum schon länger eigens als „academic language“ berücksichtigt und aktuell im deutschsprachigen Raum auch als „Bildungssprache“ diskutiert wird. Die Vermittlung dieses Registers geht weit über die Förderung von Deutsch als Zweitsprache hinaus. Sie kann als Teil einer umfassenden Sprachbildung konzipiert werden, die idealerweise in jedem Schulfach für alle (ein- und mehrsprachige) Kinder stattfindet und den Kindern eine erfolgreiche Teilhabe am schulischen Wissenserwerb ermöglicht. Die „Literale Didaktik“ kann ein Baustein dieser umfassenden Sprachbildung sein.