BMB
Bundesministerium
für Bildung

Leitfäden zur Grundschulreform Band 3

Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Charlotte Bühler Institut



Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Charlotte Bühler Institut

Wien, 2016

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Impressum

Medieninhaber, Verleger und Herausgeber:
Bundesministerium für Bildung
Abt. I/1, Minoritenplatz 5, 1010 Wien
Tel.: +43 1 531 20-0
ministerium@bmb.gv.at
www.bmb.gv.at

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

Projektleitung: Mag.ª Gabriele Bäck
Projektmitarbeit: Mag.ª Barbara Rössl-Krötzl, Martina Pfohl,
Mag.ª Maria Pepelnik, Mag.ª Barbara Paninger
Endredaktion: Mag.ª Gabriele Bäck, Mag.ª Michaela Hajszan, MMag.ª Birgit Hartel
Überarbeitete Fassung September 2016: Mag.ª Gabriele Bäck,
Mag.ª Michaela Hajszan, Klara Landrichinger BA, Mag.ª Martina Stoll
Grafische Gestaltung: BKA Design & Grafik
Fotos: Coverfoto iStock.com/FatCamera; Alle weiteren Fotos wurden ausnahmslos von den Schulen zur Verfügung gestellt.
Wien, Oktober 2016

Das Charlotte Bühler Institut bedankt sich für die fachliche Expertise aus der Steuergruppe des BMB und aus dem Sounding Board, die im Rahmen einer Rückmeldeschleife in die Entwicklung dieses Leitfadens eingeflossen ist. Besonderer Dank gilt den Kolleginnen und Kollegen aus den Volksschulen und Kindergärten, die einen Einblick in ihre pädagogische Arbeit gewährt haben.

Vorwort



Dr.in Sonja Hammerschmid

Sprache ist für Kinder der Schlüssel zum Entdecken der Welt: Sie singen, reimen, handeln mit Freundinnen und Freunden Spielregeln aus, vereinbaren mit ihren Eltern, was sie dürfen bzw. nicht dürfen, hören zu, wenn ihnen Geschichten erzählt oder vorgelesen werden, erfahren, was andere Menschen denken und lernen auf diese Weise auch, wie Sprache beschaffen ist.

In den zentralen Bildungsinstitutionen von Kindern stellt Sprache nicht nur Lerninhalt, sondern in erster Linie das wichtigste Medium des Lernens dar: Bildungsinhalte werden im Kindergarten, in der Schule und darüber hinaus über Sprache vermittelt, weshalb eine altersgemäße Sprachkompetenz wichtig ist, damit alle Kinder von Anfang an gleiche Chancen auf Bildung und späteren beruflichen Erfolg haben.

Zentrale Aufgabe einer zukunftsorientierten Sprachen- und Bildungspolitik ist es daher, alle Kinder in der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch fit zu machen und gleichzeitig die in unserer von Globalisierung geprägten Gesellschaft vorhandene Mehrsprachigkeit als Schatz wahrzunehmen und weiterzuentwickeln. An Österreichs Schulen umfasst das sprachliche Potenzial neben Deutsch die anerkannten Minderheitensprachen, die Herkunftssprachen, ein breites Angebot an Fremdsprachen und die Österreichische Gebärdensprache. Über 20 % aller Schülerinnen und Schüler in Österreich verwenden in ihrem Alltag neben Deutsch eine andere Sprache. An den allgemein bildenden Pflichtschulen beträgt dieser Anteil mehr als 25 %. Die mehrsprachige und multikulturelle Schule ist in Österreich daher längst Realität.

Um alle Kinder gut auf die Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit in der Schule vorzubereiten, wurden daher im Rahmen des Schulrechtspakets gezielte Maßnahmen gesetzt, die den Übergang vom Kindergarten in die Schule erleichtern und gleichzeitig zur Verbesserung der Deutsch-Kenntnisse beitragen. So wurden z. B. für Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, darunter Flüchtlingskinder, die Fördermöglichkeiten in der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch sowohl quantitativ ausgebaut als auch qualitativ verbessert. Die Rahmenbedingungen für verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule wurden verbessert, wodurch eine weitere Grundlage für individuelle Förderung und Begleitung für jedes Kind ab Schuleintritt geschaffen wurde.

Um Lehrkräfte bei der Erfüllung dieser wichtigen und verantwortungsvollen Aufgabe der frühen sprachlichen Bildung zu unterstützen, hat das Charlotte Bühler Institut im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung den vorliegenden Leitfaden verfasst, der nun in einer aktualisierten Auflage vorliegt. Er soll Lehrerinnen und Lehrern und darüber hinaus all jenen, die einen Beitrag zur sprachlichen Bildung der Kinder leisten, darunter Kindergartenpädagoginnen und –pädagogen und Eltern, einen Einblick in wichtige Aspekte der Sprachförderung mit Schwerpunkt auf die Schuleingangsphase geben.

Ich wünsche allen Leserinnen und Lesern eine interessante und erkenntnisreiche Lektüre und freue mich, mit dem Leitfaden einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung der sprachlichen Bildung unserer Kinder leisten zu können.

Dr.in Sonja Hammerschmid
Bundesministerin für Bildung



Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Inhalt

1 Anschlussfähigkeit der Curricula von Kindergarten und Grundschule ... 8

1.1 Übereinstimmung von Prinzipien bzw. Grundsätzen in den Curricula ... 10

1.2 Sprache im Kontext der jeweiligen Institution ... 11

2 Transition Kindergarten – Grundschule ... 13

2.1 Wissenschaftliche Grundlagen ... 13

2.2 Förderliche Bedingungen ... 14

2.3 Transitionskompetenzen am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ... 15

3 Erstsprach(en)erwerb ... 17

3.1 Wissenschaftliche Grundlagen ... 17

3.2 Förderliche Bedingungen für den Erstsprach(en)erwerb ... 20

3.3 Sprachkompetenzen in der Erstsprache am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ... 22

4 Zweitsprach(en)erwerb im Kindesalter ... 26

4.1 Wissenschaftliche Grundlagen ... 26
4.1.1 Charakteristika von Lernersprachen ... 27
4.1.2 Kompetenzen in der/den Erstsprache(n) als Ressource ... 28

4.2 Förderliche Bedingungen für den Zweitsprach(en)erwerb ... 29

4.3 Sprachkompetenzen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ... 30
4.3.1 Sprachkompetenzen bei mehrsprachigen Kindern ... 31
4.3.2 Lernstufenmodell – Deutsch als Zweitsprache ... 31

5 Sprachförderung in der Schuleingangsphase ... 36

5.1 Rolle der Fachkräfte im Sprachlernprozess ... 37

5.2 Beobachtung und Dokumentation ... 37

5.3 Sprachbasierte Merkmale der Förderung ... 39

5.4 Spezifische Merkmale der Sprachförderung im Kontext des Zweitsprach(en)erwerbs ... 40

5.5 Effektive Bildungsangebote zur Förderung der Bildungssprache Deutsch ... 42

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

5.6 Bildungskooperation 43

5.7 Institutionen und Initiativen zur Unterstützung der Sprachförderung mehrsprachiger Kinder 45

5.8 »Zum Nachdenken« 46

6 Modellprojekte aus Österreich zur sprachlichen Förderung 47

6.1 Modellregion Oberwart (Bgld.) – Hand in Hand vom Kindergarten in die Grundschule. Ein Querschnitt aus drei Jahren produktiver Arbeit 47

6.2 Modellregion Steiermark – EVIS: Empowerment, Vernetzung, Inklusion und Sprache in einer ganzheitlichen Bildungsarbeit 49

7 Literatur und weiterführende Links 50

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Präambel

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

Mit zunehmendem Alter gewinnen der Erwerb und die Ausdifferenzierung der Landessprache immer mehr an Bedeutung für den Bildungserfolg. Der vorliegende Leitfaden zur sprachlichen Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule widmet sich der Unterstützung des Erwerbs der Bildungssprache Deutsch und ist für alle Kinder unabhängig von ihrer Erstsprache konzipiert. Vorrangige Zielgruppe für die Umsetzung sind Sprachförderkräfte in der Schule. Darüber hinaus richtet sich der Leitfaden jedoch an alle Lehrerinnen und Lehrer, da Interaktionen, alltägliche Abläufe, Lernarrangements und Unterricht in allen Gegenständen grundsätzlich Situationen zur Sprachförderung darstellen. Alle Beteiligten im System der Primarstufe sind im Sinne der Inklusion in diesen kontinuierlichen Sprachförderprozess einzubeziehen. Der Schulleitung kommt dabei eine zentrale Rolle zu, um das Bewusstsein für Sprachförderung als Querschnittsdimension im Kollegium zu unterstützen.

Der Leitfaden führt Gemeinsamkeiten der Curricula beider Bildungsinstitutionen an und gibt einen Einblick in die Begleitung der Transition vom Kindergarten in die Grundschule. Umfangreich und wissenschaftlich fundiert werden Grundlagen des Spracherwerbs dargestellt. In die Erarbeitung der linguistischen Inhalte wurden namhafte österreichische Experten einbezogen.[1]

Die Ausführungen zu wichtigen Aspekten der Sprachförderung in der Schuleingangsphase, die nun auch das letzte Kindergartenjahr umfasst, sind als Unterstützung des Unterrichts und des Schulalltags anzusehen. Lehrerinnen und Lehrer werden dabei als Expertinnen und Experten betrachtet, die die Inhalte des Leitfadens mit ihrem didaktisch-methodischen Wissen verbinden und für den Unterricht bzw. die Sprachförderung aufbereiten.

Die im Herbst 2013 gestartete Initiative des BMB (ehemals BMBF) zur Entwicklung von Modellprojekten zur umfassenden Sprachförderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule in allen Bundesländern Österreichs für die Dauer von drei Jahren hatte zum Ziel, die geteilte Verantwortung für die Bildungsbiografie von Kindern zu verdeutlichen und die Kooperation zwischen beiden Institutionen nachhaltig zu sichern.

Wir bedanken uns für die fachliche Expertise aus der Steuergruppe des BMB, aus dem Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum sowie aus den Landesschulräten und dem Stadtschulrat für Wien, die im Rahmen einer Rückmeldeschleife in die Entwicklung dieses Leitfadens eingeflossen ist.

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

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

1 Anschlussfähigkeit der Curricula von Kindergarten und Grundschule

Die Transition vom Kindergarten in die Grundschule stellt eine bedeutsame Entwicklungsaufgabe dar, die üblicherweise von jedem Kind gemeistert werden muss. Erleichtert wird dieser Prozess durch aufeinander abgestimmte Lernerfahrungen in beiden Bildungsinstitutionen. Als Basis dafür dienen die pädagogischen Grundhaltungen und das Bildungsverständnis der beiden Institutionen, die im jeweiligen Curriculum formuliert sind.

Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich

Der bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan[2] sowie das ergänzende Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen[3] bilden die Grundlage für Planung, Durchführung und Reflexion des Bildungsgeschehens zum Aufbau und zur Differenzierung von Kompetenzen, die Kinder bis zum Eintritt in die Schule erwerben sollen. Neben Selbst-, Sozial- und Sachkompetenzen tragen gut entwickelte lernmethodische Kompetenzen, die besonders im letzten Kindergartenjahr vertieft werden, zum Gelingen der Transition und zum erfolgreichen Lernen in der Schule bei. Weitere Schwerpunkte in der elementarpädagogischen Praxis sind der Erwerb von jenen Basiskompetenzen, die Kinder bei der Aneignung von Kulturtechniken unterstützen.

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

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

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

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

4 CBI (2009a, S. 1)

5 Fthenakis (2008)

6 CBI (2009a)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Lehrplan der Volksschule

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

Ebenso wie für die Kindergartenzeit wird auch für die Schulzeit ein Klima der Wertschätzung und des Vertrauens für die Weiterentwicklung von Kompetenzen sowie für die Begünstigung des Lernerfolgs angestrebt. Den Lehrpersonen kommt eine wichtige Rolle als Vorbild im sozialen Bereich, als Partnerinnen und Partner in Konfliktsituationen sowie als Lehrende, aber auch (Mit-)Lernende zu. Sie gestalten den Unterricht unter Berücksichtigung kooperativer Arbeitsformen und besonderer Förderung von Eigeninitiative und Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler.[9]

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

7 BMUKK (2012, S. 9)

8 BMUKK (2012, S. 9)

9 BMUKK (2012, S. 11)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

1.1 Übereinstimmung von Prinzipien bzw. Grundsätzen in den Curricula

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

BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen (CBI, 2009)	**Lehrplan der Volksschule (BMUKK, 2012)**
Prinzipien für Bildungsprozesse	Allgemeine didaktische Grundsätze und Bestimmungen
Individualisierung, Differenzierung: Kinder werden in ihrer Einzigartigkeit, mit ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, ihrem individuellen Lerntempo und ihren Lernpotenzialen wahrgenommen; differenzierte Bildungsangebote berücksichtigen unterschiedliche Begabungen und Interessen.	Kindgemäßheit, Individualisierung, Differenzierung: Orientierung an der jeweils individuellen Persönlichkeit des Kindes, seinen Möglichkeiten und Grenzen trotz vereinheitlichender Tendenz des Klassen-unterrichts; Unterschiedlichkeit der Kinder als Ausgangspunkt für individualisierende und differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen zur Vermeidung von Unter- bzw. Überforderung.
Lebensweltorientierung: Motivation zur selbsttätigen Auseinandersetzung durch Anknüpfen an die individuellen Lebens- und Lernerfahrungen; Verbindung von Neuem mit Vertrautem.	Lebensbezogenheit und Anschaulichkeit: Unterricht soll von der konkreten Lebenswelt des Kindes ausgehen; Veranschaulichung auf der Ebene der Sinneswahrnehmungen mit dem Ziel, Kinder zum Denken und zur Abstraktion hinzuführen.
Sachrichtigkeit: Entwicklungsgemäße Aufbereitung von Lernarrangements unter Berücksichtigung inhaltlicher und begrifflicher Sachrichtigkeit.	Sachgerechtheit: Beachtung von Sach-richtigkeit, gegebenenfalls Vereinfachung aus methodischen und psychologischen Gründen; Zeit und Möglichkeit für das Lernen durch Versuch und Irrtum.
Empowerment: Durch Orientierung an Stärken und Potenzialen werden Handlungsspielräume erweitert, Ressourcen genutzt und selbstverantwortliches Handeln gestärkt.	Aktivierung und Motivierung: Erlernen und Beherrschen verschiedenster (Arbeits-) Techniken als Grundlage des selbsttätigen Bildungserwerbs.
Ganzheitlichkeit und Lernen mit allen Sinnen: Lernen als ganzheitlicher Prozess, an dem Körper und Psyche beteiligt sind.	Konzentration der Bildung: Ausgehend vom ganzheitlichen Erleben soll der ganze Mensch vom körperlichen bis zum »seelisch-geistigen Seinsbereich«[10] gebildet werden.
Inklusion: Eine inklusive Pädagogik schafft eine Lernumgebung, die den individuellen Lernansprüchen und -dispositionen aller gerecht wird und jedem einzelnen Kind die Entfaltung seiner Potenziale ermöglicht.	Integration: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden in die Gemeinschaft der Gleichaltrigen mit einbezogen. Die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder und ihre spezifischen Bedürfnisse bilden die Grundlage für die Unterrichtsgestaltung.

10 BMUKK (2012, S. 27)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

1.2 Sprache im Kontext der jeweiligen Institution

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

Elementare Bildungseinrichtungen

Ein wesentlicher Auftrag elementarer Bildungseinrichtungen ist es, Kinder beim Spracherwerb zu begleiten. Sprache und Kommunikation prägen Alltag, Interaktionen sowie Bildungsprozesse im Kindergarten. »Je jünger ein Kind oder je fremder ihm die Sprache ist, umso wichtiger sind positive emotionale Beziehungen.«[11] Grundlage jedes Sprachenlernens sind daher vertrauensvolle, entspannte Beziehungen zu den Bezugspersonen, wie etwa Pädagoginnen oder Pädagogen, und zu anderen Kindern sowie Zeit und aufmerksame Zuwendung.[12] Die Wertschätzung und Förderung der Individualität jedes Kindes zeigt sich besonders im achtungsvollen Umgang mit seiner Familiensprache. Vor allem Kinder, die mit anderen Erstsprachen als Deutsch in eine elementare Bildungseinrichtung eintreten, profitieren von einer individuellen Begegnung und Kommunikation.

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

Wichtige Grundlagen für die sprachbezogene Bildungsarbeit stellen der Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen[13] sowie die verpflichtende Sprachstandsfeststellung der Vier- bis Fünfjährigen dar. Speziell dafür entwickelte Beobachtungsverfahren sind der BESK 2.0[14] sowie der BESK-DaZ 2.0.[15] Darauf aufbauend werden gezielt sprachliche Förder- und Bildungsangebote geplant und reflektiert.

Volksschule

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

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

12 Hartmann et al. (2009)

13 CBI (2009b), Download: http://www.charlotte-buehler-institut.at/berichte-leitfaeden/

14 Breit (2011a,b)

15 Breit (2011c,d)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

des Deutschen ist gekennzeichnet durch unpersönliche Ausdrücke, Passivbildungen, Konjunktive, Substantivierungen sowie eine große Anzahl an Attributen, d. h. Beifügungen.[16]

Grundlage der Sprachförderung in der Schuleingangsphase ist der Lehrplan der Volksschule[17] mit den darin enthaltenen Bestimmungen für die Vorschulstufe und mit dem Lehrplan-Zusatz »Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache«. Dieser Zusatz ist in mehrere Bereiche unterteilt, die mit dem Hauptteil des Lehrplans »Deutsch, Lesen, Schreiben« korrespondieren.

Kann ein Kind aufgrund sehr geringer Deutschkenntnisse dem Unterricht nur eingeschränkt folgen, besagt das Gesetz: »Schülerinnen und Schülern von allgemeinbildenden Pflichtschulen (Praxisschulen) sowie von mittleren und höheren Schulen, die gemäß § 4 Abs. 2 lit. a oder Abs. 5 des Schulunterrichtsgesetzes wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache als außerordentliche Schülerinnen oder Schüler aufgenommen wurden, sind in den Schuljahren 2016/17, 2017/18 und 2018/19 in Sprachstartgruppen und Sprachförderkurse[18] jene Sprachkenntnisse zu vermitteln, die sie befähigen, dem Unterricht der betreffenden Schulstufe zu folgen.«[19] Die Kurse bzw. Gruppen »dauern ein oder höchstens zwei Unterrichtsjahre und können nach Erreichen der erforderlichen Sprachkompetenz durch die Schülerin oder den Schüler auch nach kürzerer Dauer beendet werden.«[20] Mit dem Status des/der außerordentlichen Schülers/Schülerin wird das Kind altersgemäß eingestuft, seine Sprachschwierigkeiten werden in der schulischen Leistungsbeurteilung berücksichtigt und das Kind erhält anstelle eines Zeugnisses eine Schulbesuchsbestätigung.

Mit der am 1. September 2016 in Kraft getretenen Gesetzesnovelle werden die Maßnahmen zur Sprachförderung erstmals auf alle Schularten und Schulstufen mit Ausnahme der Sonderschule ausgeweitet und zwischen unterrichtsparallel geführten Sprachstartgruppen und integrativen Sprachförderkursen unterschieden. Die Entscheidung für die jeweiligen Formate wird aufgrund pädagogischer Kriterien getroffen. Wie im »Pädagogischen Erlass zur Umsetzung sowie Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Sprachförderkurse/ Sprachstartgruppen«[21] nachzulesen, sind weitere wesentliche Änderungen dieser Maßnahmen die Qualifikationspflicht der in Sprachförderkursen/Sprachstartgruppen unterrichtenden Lehrkräfte und der verpflichtende Einsatz von Diagnoseinstrumenten, etwa des vom BMB empfohlenen Instruments »USB DaZ«[22].

16 Lange & Gogolin (2010, S. 12f.)

17 BMUKK (2012)

18 BMB (2016c)

19 § 8e Abs. 1 SchOG

20 § 8e Abs. 4 SchOG

21 BMB (2016c)

22 Fröhlich, Döll & Dirim (2014)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

2 Transition Kindergarten – Grundschule

Transitionen sind komplexe Veränderungen im Leben eines Menschen sowie seiner Familie, die sowohl Herausforderungen, die bewältigt werden müssen, als auch Chancen zum Kompetenzerwerb und zur persönlichen Weiterentwicklung mit sich bringen.[23]

Der Schuleintritt bzw. die Transition von einer elementaren Bildungseinrichtung in die Grundschule ist ein individuell unterschiedlich verlaufender Prozess, der für fast alle Schulanfängerinnen und -anfänger nicht die erste Transitionserfahrung darstellt. Durch gut bewältigte frühere Transitionen, wie z. B. dem Krippen- oder Kindergarteneintritt, können die Kinder und ihre Familien wichtige Ressourcen und Kompetenzen für die neuerliche Herausforderung des Schuleintritts aufbauen. Eine aufeinander abgestimmte Begleitung der Kinder durch Familie, Kindergarten, Hort und Grundschule ist grundlegend für eine positive Bewältigung dieses bedeutsamen Lebensabschnitts.

2.1 Wissenschaftliche Grundlagen

Die Transition in die Schule bedeutet für das zukünftige Schulkind nicht nur die Anpassung an neue Orte, Tagesabläufe, Regeln und Aufgaben oder das Kennenlernen fremder Menschen. Auch Veränderungen auf der individuellen Ebene[24], d. h. der Wandel der kindlichen Identität bzw. des Selbstbildes müssen vollzogen werden: »Ich bin nun ein Schulkind!« Das Kind muss sich mit der neuen Rolle und den damit verbundenen – teils widersprüchlichen – Vorstellungen, Gefühlen und Erwartungen auseinandersetzen. Die neue Rolle wird in Abhängigkeit von verschiedenen Aspekten differenziert: Ältere Geschwister und Peers bringen ihre Erfahrungen und Sichtweisen ein, ebenso beeinflussen familiäre Erwartungen und die Erfahrungen aus der Schülerinnen/Schülereinschreibung die Rollenfindung und müssen Schritt für Schritt in das neue Rollenbild des jungen Schulkindes integriert werden. Diese Veränderungsprozesse stellen hohe Ansprüche vor allem an die kindlichen Selbst- und Sozialkompetenzen, bedeuten aber auch Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, die als Entwicklungsimpulse genützt werden können.

Überforderungen können vermieden werden, wenn Veränderungen langfristig angebahnt, für die Kinder vorhersehbar und verstehbar gestaltet werden und somit als annehmbare Herausforderung und nicht als Bedrohung erlebt werden. Eine sorgfältige und individuelle Transitionsbegleitung und -beobachtung beginnt daher lange vor Schuleintritt und reicht auch über die ersten Tage und Wochen in Schule bzw. Hort hinaus. Sie kann frühestens gegen Ende der ersten Klasse als weitgehend abgeschlossen betrachtet werden.[25] Je besser die Schuleingangsphase (Definition vgl. Kapitel 5) bewältigt wird, umso mehr Ressourcen nehmen die Kinder für nachfolgende Transitionen mit.

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

23 Griebel & Niesel (2012)

24 Fthenakis (1999)

25 Griebel & Niesel (2002)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

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

2.2 Förderliche Bedingungen

Tragfähige Kooperationen zwischen Kindergarten und Grundschule, die spätestens im Jahr vor dem Schuleintritt aktiv gelebt werden, erleichtern nicht nur den Kindern und ihren Familien die Einstimmung auf den neuen Alltag, sie bieten vor allem wichtige Bildungsanlässe im Laufe des letzten Kindergartenjahres. Besuche in der Schule, Kennenlernen des Schulalltags sowie Gespräche über Veränderungen, Unsicherheiten oder Befürchtungen nehmen den Kindern und ihren Familien mögliche Ängste.[26] Erinnerungen an gelungene Transitionen, die gemeinsam mit Pädagoginnen und Pädagogen versprachlicht und somit auf metakognitiver Ebene verarbeitet werden, werden zu einer wichtigen individuellen Ressource.

Je intensiver der Austausch und die Kooperation aller an der Transition beteiligten Bildungspartnerinnen und -partner – Familie, Kindergarten, Schule, Hort, externe Fachkräfte etc. – ist, umso leichter fällt den Kindern der Eintritt in die Schule und umso besser gelingt die ungestörte Fortsetzung ihrer individuellen Bildungsbiografie. Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindergarten und Schule stehen den Kindern als geduldige, einfühlsame Gesprächspartnerinnen und -partner zur Verfügung. Die wertschätzende Annahme jedes einzelnen Kindes mit seinen jeweils individuellen Stärken und Schwächen fördert sein Selbstvertrauen, erfolgreich gelöste Aufgaben steigern den Selbstwert.

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

Bücher und andere Medien, die Schule und Lernen thematisieren, sowie Angebote und Ausstattung für schulbezogene Rollenspiele und Erfahrungen mit Literacy ermöglichen den Mädchen und Buben bereits im Kindergarten eine individuelle und selbstbestimmte Vorbereitung auf das Lesen und Schreiben und andere Anforderungen in der Schule.

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

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

26 Griebel & Niesel (2012)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

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

Wertvolle unterstützende Aspekte und Kompetenzen aller Beteiligten (Kindergarten, Schule, Eltern, Hort etc.) sind u. a.:

- Möglichst umfassende Einbeziehung der Eltern, regelmäßige Informationen und Gesprächsangebote
- Wechselseitige Offenheit und Neugier für die Methoden und didaktischen Prinzipien, Bildungsangebote, Wünsche, Erwartungen und Herausforderungen der Kolleginnen und Kollegen der jeweils anderen Bildungsinstitution, gegenseitige Hospitationen sowie Wertschätzung für die dort geleistete Bildungsarbeit
- Teilnahme an gemeinsamen Fortbildungsveranstaltungen für pädagogische Fachkräfte aus Kindergarten, Hort und Schule
- Vertrauen in die Kompetenzen der beteiligten Bildungspartnerinnen und -partner und Bereitschaft zur Kooperation
- Aktiv gelebte und gestaltete Bildungspartnerschaften zwischen Kindergarten, Schule, Hort, Familien, externen Fachkräften und gegebenenfalls Beratungsstellen
- Entwicklung von standortspezifischen Transitionskonzepten, Nominierung von Ansprechpartnerinnen und -partnern in jeder Institution (»Transitionsbeauftragte«)
- Institutionenübergreifende Aktionen und Angebote, z. B. Lesepartnerschaft mit Schulkindern, Teilnahme am Unterricht, institutionenübergreifende Konzepte zur Sprachförderung
- Gemeinsame Unternehmungen, z. B. Feste, Ausflüge, besondere Projekte, Sport, Theater und Musik, gemeinsamer Chor
- Kooperativ gestaltete Schülerinnen/Schülereinschreibung, Begleitung des Übergangs durch institutionenübergreifende Übergangsteams[27]
- Reflexion der eigenen (Bildungs-)Biografie zum Bewusstmachen von Vorurteilen.

2.3 Transitionskompetenzen am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Eine Transition wie der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule sowie gegebenenfalls in den Hort betrifft mehrere Ebenen gleichzeitig und bringt vielfältige Entwicklungsherausforderungen mit sich. Zu deren Bewältigung sind differenzierte Transitionskompetenzen notwendig, z. B. sozial-kommunikative Kompetenzen, wie Kooperation und Kontaktinitiative, sowie personale Kompetenzen, wie Resilienz, Selbstkontrolle und der konstruktive Umgang mit Stress und starken Emotionen.[28] Vor allem lösungsorientierte Bewältigungsstrategien, die die Veränderung einer Stress erzeugenden Situation zum Ziel haben, gelten als unterstützend.

27 CBI (2016b)

28 CBI (2010)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Vermeidende Strategien, wie z. B. der Rückzug aus einer belastenden Situation, helfen v.a. kurzfristig. Kompetente Kinder setzen diese Strategien je nach Anforderungen flexibel und situationsgerecht ein.

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

Breit gefächerte Sachkompetenzen, wie z. B. Medienkompetenz, mathematische Vorläuferfähigkeiten und naturwissenschaftlich-technische Kompetenzen sowie lernmethodische Kompetenzen unterstützen Kinder am Beginn ihrer Schullaufbahn. »Materialien, Lernformen und Methoden, die Kindern aus elementaren Bildungseinrichtungen vertraut sind, begünstigen anschlussfähige Bildungsprozesse in der Volksschule.«[29]

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

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

29 CBI (2010, S. 47)

3 Erstsprach(en)erwerb

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

3.1 Wissenschaftliche Grundlagen

Sprache(n) erwerben: Funktionen und Strukturen

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

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

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

Von der Geburt bis zum Eintritt in die Schule bildet das Kind etappenweise die Fähigkeit aus, Sprache aus ihrem direkten Bezug auf den augenblicklichen, konkret-erfahrbaren Kontext herauszulösen. Sprache wird immer mehr zu einem Instrument, mit dem letztlich unabhängig von Anschaulichkeit, neue, eigene Gedanken und Ideen dargestellt sowie jene anderer Menschen verstanden werden können (vgl. Kapitel 3.3). Der Einsatz zunehmend komplexerer sprachlicher

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Mittel ist an diese Entwicklung gebunden. Von den ersten Lauten, die darauf abzielen, die unmittelbaren Bedürfnisse kundzutun, gelangt das Kind über erste Wörter und Sätze bis zum Eintritt in die Schule schließlich zur Produktion zusammenhängender Satzgefüge und Texte, die es zu immer anspruchsvolleren Sprach- und Denkhandlungen befähigen: etwa beim gemeinsamen Erinnern, Erzählen, Erklären oder Begründen, Fantasiegeschichten erfinden oder beim sprachlichen Gestalten von Rollenspielen. Sprache entbunden vom Wahrnehmbaren zu verwenden, wird dem Kind schließlich erlauben, Schrift zu lernen und zu verstehen.

Erwerb der Sprachstruktur

Kinder erwerben die grundlegenden grammatischen Strukturen ihrer Erstsprache(n) spontan, d. h. intuitiv, vergleichsweise schnell und effizient. Dies wird mit einer genetischen Disposition des Menschen erklärt, wonach das Gehirn in den ersten vier Lebensjahren optimal darauf vorbereitet, »programmiert«[30] ist, die Strukturmuster und Regelhaftigkeit der umgebenden Sprache intuitiv zu erkennen und zu bilden. Sprachanregungen aus der Umwelt sind erforderlich, damit das Kind die optimalen Voraussetzungen dieses Alters hinreichend ausschöpfen kann.

Trotz beobachtbarer Abweichungen hinsichtlich der individuellen Strategien und Tempi des Spracherwerbs zeigen sich bezüglich der Aneignung der Grundstrukturen weitestgehende Übereinstimmungen.

In Bezug auf das Deutsche haben Kinder spätestens am Ende des vierten Lebensjahres folgende Meilensteine erreicht: Sie bilden Aussage- und Fragesatzstrukturen mit Prädikat in den Personalformen (ich, du, er/sie/es…) in Gegenwart und Vergangenheit, Plural (noch nicht immer korrekt), sie markieren den ersten und vierten Fall und setzen die verschiedenen Wortarten zielsprachlich, d. h. korrekt, ein.

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

Auffälligkeiten im Grammatikerwerb

Hat ein Kind bis zum Alter von vier Jahren die Grundstrukturen seiner Erstsprache, wie sie oben stellvertretend für das Deutsche genannt wurden, noch nicht erworben, so ist eine entwicklungsdiagnostische Abklärung zu empfehlen. Sprachentwicklungsstörungen sind nicht nur auf anregungsarme Entwicklungsbedingungen zurückzuführen, sondern weisen meist auf eine Informationsverarbeitungsstörung hin. Dies wirkt sich nicht nur auf den Erwerb der Erstsprache(n) des Kindes aus, sondern in weiterer Folge auch auf alle weiteren Sprachen (vgl. Kapitel 4). Eine Unterstützung, die allein auf eine Intensivierung des Sprachangebots abzielt, greift in diesem Falle zu kurz. Hier ist eine spezifischere therapeutische Intervention erforderlich.

Bedeutungserwerb

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

Einerseits übt die Sprache einen starken Einfluss auf das Erkennen und Denken aus. »Sprachliche Benennung kann den Begriffsbildungsprozess und die Kognition beeinflussen.«[31] So

30 Tracy (2003, S. 5)

31 Szagun (2013, S. 207)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

führen Benennungen von Objekten und Objektklassen durch die Bezugspersonen schon bei den jüngsten Kindern zu schnellerer Kategorienbildung und erleichtern kognitive Organisationen, etwa hinsichtlich der Oberbegriffsklassen. Damit Kinder abstraktere hierarchische Klassifizierungen, wie z. B. Tiere (Hund-Kuh-Hase) bilden können, müssen sie diese Oberbegriffe von ihrer sozialen Umwelt zur Verfügung gestellt bekommen. Dadurch überwinden sie die bis dahin dominierenden, ausschließlich auf konkreter Erfahrung basierenden thematischen bzw. situationsbezogenen Ordnungen[32] wie z. B. Hund-Leine-Futternapf. Andererseits ist der Ausbau der Sprache an die Denkentwicklung gebunden. Diese wird durch die ganzheitliche Auseinandersetzung des Kindes mit der gegenständlichen Umwelt vorangetrieben.[33] Die Begriffsentwicklung verläuft von konkret-gegenständlichen Sachverhalten, wie z. B. Ball, essen, groß, da, zu immer abstrakteren Begriffen, wie z. B. Glück, wissen, gestern.

Fehlen Anregungen in einem der beiden Bereiche – Sprache oder Denken – hat Auswirkungen auf den jeweils anderen. Der Wissens- und Begriffsaufbau ist daher eng verzahnt mit den Angeboten und Anreizen, die die Umwelt dem lern- und wissbegierigen Kind setzt (vgl. Kapitel 3.2).

Eine bedeutsame Entwicklung im Sprachaneignungsprozess ist, dass das Kind bereits im Kindergartenalter vom Gedanken zur Situation gelangt und nicht, wie in der früheren Erwerbsphase, ausschließlich von der Situation zum Gedanken.[34] Sprache ist daher an der Entstehung der Gedanken in hohem Maße beteiligt und dient dazu, höhere kognitive Prozesse anzustoßen.

Zusammenfassende Übersicht über die Entwicklung der Erstsprache[35]

2. Lebensjahr	12–18 Monate: Das Kind produziert erste Wörter. 18–24 Monate: Das Kind produziert 50 Wörter wie etwa Puppe, rein, da Der passive Wortschatz (»Wortverstehen«) ist 4-10mal so umfangreich wie der aktive Wortschatz. Das Kind lernt mit Wörtern auszudrücken, was es möchte, das Gelingen der Kommunikation ist stark von der Bezugsperson abhängig. Die Wörter sind noch eng verbunden mit spezifischen Handlungen und Situationen. Die Aussprache der Wörter ist anfänglich noch vereinfacht.
3. Lebensjahr	»Wortschatzexplosion«: Das Kind lernt täglich etwa 10 neue Wörter. Um den 3. Geburtstag ist die Zusammensetzung des Wortschatzes in Bezug auf die Wortarten Nomen, Verben und Adjektive ausgewogen und enthält auch viele Wörter der anderen Wortarten, wie Funktionswörter (Hilfszeit-, Binde-, Umstandswörter etc.). Das Kind lernt den Ablauf eines Dialogs und findet darin zunehmend eine selbstständige Rolle. Es setzt einfache sprachliche Handlungen wie Mitteilungen, Aufforderungen und Behauptungen. Phase des grundlegenden Auf- und Ausbaus der Grammatik: Das Kind bildet einfache Sätze in der Gegenwart und der Vergangenheit, beugt Verben, stellt Fragen und beantwortet sie, versucht sich in Pluralbildungen und anderen grammatischen Formen.

32 Szagun (2013)

33 Piaget (1972)

34 Wygotsky (1986)

35 unter Heranziehung von Becker (2005), Ehlich, Bredel & Reich (2008), Kauschke (2000), Kany & Schöler (2010), Schulz (2007)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

4. Lebensjahr	»Zweites Fragealter«: Das Kind sucht mit Warum- oder Wie-ist-das-Fragen nach sinnvollen und gültigen Antworten und Erklärungen. Das Kind äußert Wünsche wie Ich möchte, dass… Das Kind versteht die Bedeutung von Oberbegriffen. Stufe der Festigung der grundlegenden Strukturen des Satzbaus: Die Sätze werden mit und, aber, oder verbunden, das Kind bildet einfache Nebensätze mit weil, wenn. Die Lautbildung ist mit Ende des 4. Lebensjahres abgeschlossen.
5.–6. Lebensjahr	Das Kind denkt in Beziehungen, verwendet Sprache über die direkte, gegebene Situation hinaus, kann über vergangene, zukünftige und nur gedachte Ereignisse sprechen. Das Kind kann sich in die/den Dialogpartner/in hineinversetzen und die Perspektive der/des anderen einnehmen. Das Kind überlegt sich, was die/der andere denkt und spricht darüber. Im gemeinsamen Spiel mit Gleichaltrigen, wie im Rollenspiel, übt sich das Kind in Kooperationen und verwendet Sprechhandlungen wie Vorschlagen, Bewerten, Begründen. Das Kind produziert immer kompliziertere Satzgefüge, auch Passivsätze. Der Wortschatz wird weiter ausgebaut und differenziert, abstraktere Begriffe werden gelernt. Das Kind denkt über Sprache selbst nach und entwickelt ein Sprachbewusstsein. Das Kind produziert zunehmend Erzählungen von selbst Erlebtem oder von gehörten Geschichten. Das Kind kann bis 10 zählen und erwirbt den Mengenbegriff.
Differenzierte Darstellung der Kompetenzen am Übergang vom Kindergarten zur Schule vgl. Kapitel 3.3	

3.2 Förderliche Bedingungen für den Erstsprach(en)erwerb

Eine zentrale Rolle für einen gelingenden Erstsprach(en)erwerb spielt die Interaktion mit den Bezugspersonen des Kindes. Diesen kommt die grundlegende Aufgabe zu, die Lebensumstände des Kindes so zu gestalten, dass es seine vorhandenen Fähigkeiten einsetzen und seine angelegte Wiss- und Lernbegier eigenständig und aktiv zur Entfaltung bringen kann.[36] Tragende Momente der Sprachentwicklung sind die enge Verbindung von Sprache und Gefühl, emotionale Stabilität und eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson.[37] Dies erreicht der Erwachsene, indem er dialogisches Sprachverhalten zeigt, seine Sprache an das Kind richtet, sie anpasst, absichtsvolle Sprachhandlungen setzt und einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus herstellt. Dadurch gelangt das Kind zu einer wichtigen Erkenntnis: Sprache wird absichtsvoll geäußert.

Gemeinsame konkrete Handlungen stellen den Beginn des Spracherwerbs dar. Dem Kind wird jeweils so viel sprachliche Unterstützung gegeben, dass es seine kommunikativen Ziele zum Ausdruck bringen kann. Zunehmend wird das Kind selbst sprachliche/r Akteur/in. Die sprachliche Zuwendung der Bezugsperson im gemeinsamen Handeln, aber auch ihre Erzählungen und

36 CBI (2009b)

37 Jampert (2008)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Erklärungen sowie Ermutigungen und Aufforderungen führen das Kind in seine Lebenswelt hinein.[38] Nach und nach lernt das Kind, die äußere Sprache innerlich präsent zu halten. Diese innere Sprache befähigt es, ähnliche Situationen nun alleine zu bewältigen. Die innere Sprache übt ab dem vierten Lebensjahr eine selbstregulierende Funktion aus. Im Diskurs mit anderen kann das Kind nun auch entdecken, dass andere Menschen anders denken und empfinden und dass sie oft auch andere Absichten verfolgen wie es selbst (Theory of Mind). Das Rollenspiel stellt ein geeignetes Format dar, um in die Sprache der anderen zu wechseln.

Diese Entwicklungen im Bereich des Denkens und Erkennens treiben auch die Ausbildung der produktiven Sprachkompetenzen des Kindes voran, das Kind verwendet nun komplexere Satzgefüge sowie abstraktere Verben, wie z. B. glauben, wissen, wünschen. Dies gelingt nur, wenn das sprachliche Umfeld nicht nur rein handlungsbegleitende, beschreibende Äußerungen zur Verfügung stellt, sondern eine hohe Intensität an Begründungen und Erklärungen von Sachverhalten liefert.[39] Vorsprechen und Nachahmen sind von geringer Bedeutung für den Spracherwerb, da der eigentliche Wert in Interaktionen liegt: dem Problemlösen durch Kommunikation im Dialog.[40]

Es ist verständlich, dass der Wortschatzerwerb des Kindes und somit der Aufbau von Weltwissen insgesamt von den Anregungen der Umwelt hochgradig abhängig ist. Das Kind kann nur die Wörter erwerben, die im Umfeld verwendet werden.

Beispiele für qualitätsvolle Sprachanregungen, sei es in der Familie, im Kindergarten oder im schulischen Kontext, sind spielerische Interaktionen, in denen die Freude und die Lust an der Sprache und an der Wiederholung im Vordergrund stehen, wie Sprachspiele, Reime, Sprüche und Lieder.[41] Eine der effektivsten Formen der Sprachförderung ist die Buchrezeption. Der Wert des Vorlesens im Vorschulalter ist belegt: Lese- und Vorleseaktivitäten korrelieren mit schulischen Lesekompetenzen.[42] Auch gemeinsames Erzählen von Erlebnissen und Aktivitäten sowie das Nacherzählen von Geschichten sind hochgradig sprachfördernd. Gemeinsam ist diesen Sprachangeboten, dass sie die Erweiterung von Wortschatz und Satzbau anregen und Gelegenheiten bieten, mit der schriftsprachlichen Variante von Sprache vertraut zu werden.

Sprach(en)wahl der Bezugspersonen im bilingualen Kontext

In bilingualen Familien stellt sich nicht nur die Frage, wie und in welchen Kontexten dem Kind Sprache(n) angeboten werden soll(en). Auch die Frage, welche der den Eltern zur Verfügung stehenden Sprachen eingesetzt werden sollen, ist zu überlegen. Prinzipiell gilt bei der Sprachenwahl in der frühesten Kindheit der Grundsatz: Vater und Mutter wählen jeweils diejenige Sprache, die ihnen am geläufigsten ist, die sie am besten und am liebsten sprechen. Bei der gewählten Sprache sollten sie zumindest in den ersten Lebensjahren auch konsequent bleiben. Nur davon kann das Kind in seinen ersten Lebensjahren hinreichend profitieren, um auf dieser Basis auch weitere Sprachen lernen zu können.

38 List (2015)

39 List (2015)

40 Bruner (2002)

41 Belke (2008)

42 Schabmann, Landerl, Bruneforth & Schmidt (2012)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

3.3 Sprachkompetenzen in der Erstsprache am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

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

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

Die im Folgenden angeführten Kompetenzen liegen auch der Entwicklung des Diagnoseinstruments »Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ)«[43] zugrunde (vgl. Kapitel 5.2).

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

Sprachkompetenzmodell für den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule[44]

Lautwahrnehmung und -produktion Phonologische Bewusstheit	
Sprachkompetenzen in der/den Erstsprache/n: ▪ Gesamtes Lautinventar ▪ Betonungsstrukturen	Sprachkompetenzen speziell in Deutsch: ▪ Erkennen von Anlauten, Heraushören von Reimen, Markieren von Silben (phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne)
Bildungssprachlicher Kompetenzerwerb durch Sprachbegleitung im Unterricht	▪ Differenzierung und Weiterentwicklung der Phonembewusstheit durch den Lese- und Schreiblernprozess (phonologische Bewusstheit im engeren Sinne)
Wortschatz und Bedeutung	

43 Fröhlich, Döll & Dirim (2014)

44 Unter Heranziehung von Becker (2005), Ehlich, Bredel & Reich (2008), Schulz (2008)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Sprachkompetenzen in der/den Erstsprache/n: ▪ aktiver Wortschatz: 3000-5000 Wörter (monolinguales Kind) ▪ Begriffe aus dem konkreten weiteren und näheren Lebensfeld des Kindes ▪ Nomen, Adjektive, Verben in ausgewogenem Verhältnis ▪ Fähigkeit zu rascher Benennung	Sprachkompetenzen speziell in Deutsch: ▪ Wortbildungen: Kompositum (Milch-eis) und Derivation (milch-ig) ▪ Pronomen (noch eingeschränkt), Artikel, Präpositionen, einfache Mengenwörter (wenig, viel)
Bildungssprachlicher Kompetenzerwerb durch Sprachbegleitung im Unterricht	▪ stetige Bedeutungsentwicklung und Begriffsbildung, Zuwachs an abstrakteren Begriffen (Mut, Hoffnung, versprechen), Mengenbegriffe (jeder, alle) ▪ Pronomen verstehen (sie kämmt sich – sie kämmt sie) ▪ Verstehen von Witzen, Ironie und Idiomen ▪ Generieren neuen Wissens auf Basis schlussfolgernden Denkens
Satzbau und Satzbedeutung	
Sprachkompetenzen in der/den Erstsprache/n: ▪ Grundstrukturen des Satzes (Position und Kennzeichnung von Subjekt und Prädikat) in Gegenwart und Vergangenheit	Sprachkompetenzen speziell in Deutsch: ▪ Hauptsätze, Entscheidungs- und W-Fragesätze, Nebensätze (weil, dass, ob, wenn…)
Bildungssprachlicher Kompetenzerwerb durch Sprachbegleitung im Unterricht	▪ Komplexe Konjunktionen (aber, sondern, obwohl, indem…) ▪ Konjunktiv (Da wäre ich aber traurig, wenn…) ▪ Infinitivsätze (Ich habe dir versprochen zu kommen) ▪ Passivsätze (Der Hund wird von der Katze gejagt)
Erzählen: Eigene Erlebnisse und Nacherzählen von Geschichten	
Sprachkompetenzen in der/den Erstsprache/n: ▪ Erlebnisse erzählen: linearer Aufbau der Erzählung, Einsatz vielfältiger Mittel zur Kennzeichnung zeitlicher Beziehungen; Unterstützung durch Dialogpartner/in kaum mehr erforderlich ▪ Nacherzählen: Ansätze von strukturiertem Erzählen durch Übernahme der Erzählstruktur aus der sprachlichen Vorgabe	
Bildungssprachlicher Kompetenzerwerb durch Sprachbegleitung im Unterricht	▪ Zuwachs an strukturierenden Mitteln (auf einmal, plötzlich, aber, weil…) ▪ Höhepunkt der Erzählung wird sprachlich markiert ▪ Korrekte Einführung der Akteurinnen bzw. Akteure zu Beginn der Erzählung durch Verwendung des unbestimmten Artikels: Gestern lief eine Katze…
Sprechhandlungen	

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Sprachkompetenzen in der/den Erstsprache/n: ▪ Sprecher/innenwechsel: eigenständige Organisation im Gespräch ▪ Ankündigen, Planen, Bewerten, Vorschlagen, Begründen, Meinungen äußern ▪ Darstellen von persönlich Erlebtem, Wiedergabe von Erzähltem	
Bildungssprachlicher Kompetenzerwerb durch Sprachbegleitung im Unterricht	▪ Aufgaben-Stellen/Aufgaben-Lösen, Vergabe bzw. Einfordern des Rederechts, Argumentieren, Äußern von Gefühlen, Versprechen, Instruktionen (einem anderen Kind gegenüber)
Sprachbewusstheit	
Sprachkompetenzen in der/den Erstsprache/n: ▪ Beschäftigung mit Bedeutungen von Wörtern, phonologische Bewusstheit (s.o.)	
Bildungssprachlicher Kompetenzerwerb durch Sprachbegleitung im Unterricht	▪ sprachenvergleichende Einsichten auf Bedeutungs- und Lautebene ▪ bis zum Ende der Schulzeit zunehmend Auseinandersetzung mit sprachstrukturellen und formalen Aspekten der Sprache

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

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

Glossar

Ergänzung zur Übersicht »Sprachkompetenzmodell für den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule«.

Bedeutungsentwicklung → Entwicklung des Verständnisses für Bedeutungen von Wörtern, Sätzen und Texten. Dies schließt auch Informationen zu formalen Aspekten ein, wie etwa Zugehörigkeit zu Wortarten.

Begriffsbildung → Aktiver mentaler Konstruktionsprozess zur Bildung von kognitiven Strukturen. Dinge oder Ereignisse werden aufgrund von Ähnlichkeiten oder bestimmten Zusammenhängen gruppiert. Eng verbunden mit der Bedeutungsentwicklung, jedoch nicht identisch.

Derivation (Ableitung) → Bildung eines Wortes aus einem bestehenden Wort bzw. Wortstamm und einem Ableitungsaffix (Element zur Wortbildung), wie -ig, -lich, -bar, -ung, -er, z. B. Wind + ig = windig, fahr(en) + -er = Fahrer.

Erzählung, linearer Aufbau → Ereignisse sind durch hinzufügende und zeitliche Verbindungswörter miteinander verbunden, z. B. und, und dann, danach. Sie sind aber nicht voneinander abgehoben.

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Erzählung, strukturierter Aufbau → Mindestens eine Ereignisfolge bildet einen Gegensatz innerhalb der Einzelereignisse und ist als Episode markiert, etwa durch den Einsatz von Wörtern wie auf einmal, plötzlich, jedoch, noch mehr.

Idiom (Redewendung) → Feste, mehrgliedrige Wortgruppe, deren Gesamtbedeutung nicht aus der Bedeutung der einzelnen Elemente abgeleitet werden kann.

Kompositum (Zusammensetzung) → Bildung eines Wortes aus zwei oder mehr Wörtern, z. B. Holzhaus, Gegenlicht, hellblau.

Phonologische Bewusstheit → Einsicht in die Lautstruktur der gesprochenen Sprache.

Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne → Bewusster Umgang mit den kleinsten Einheiten der Sprache, den Lauten, wie An- oder Endlaute.

Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne → Das Kind besitzt Gespür für größere Einheiten der gesprochenen Sprache wie Klang, Rhythmus, Silben oder Reime.

Präposition (Verhältniswort) → Setzt sprachliche Einheiten wie Wörter oder Wortgruppen zueinander in Beziehung, etwa hinsichtlich räumlicher, zeitlicher oder kausaler Verhältnisse, z. B. auf, nach, wegen.

Pronomen (Fürwort) → Wortart mit mehreren Untergruppen wie Personalpronomen als Stellvertreter des Nomens, z. B. ich, du, er, wir und Possessivpronomen (besitzanzeigende Fürwörter), z. B. mein, dein oder andere, z. B. jeder, keiner, welcher. Pronomen werden dekliniert, d. h. verändert für die Kennzeichnung von Fall und Zahl.

Sprachbewusstheit → Fähigkeit zur bewussten Auseinandersetzung.

Sprechhandlungen (Sprechakte) → Grundeinheiten der menschlichen Kommunikation. Die/der Sprecher/in verfolgt mit ihren/seinen Äußerungen in einer bestimmten Situation einen bestimmten Zweck.

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

4 Zweitsprach(en)erwerb im Kindesalter

Von Zweitsprach(en)erwerb spricht man, wenn der Erstkontakt mit der/den zweiten Sprache(n) ab dem vierten Lebensjahr erfolgt, dann also, wenn eine oder mehrere erste Sprache(n) bereits in ihren Grundzügen erworben ist/sind. Für Kinder mit anderen Erstsprachen kann es sich im Migrationskontext bei Deutsch nicht nur um eine Zweitsprache, sondern häufig auch um eine Dritt- oder Viertsprache handeln.

Der Aneignungsverlauf einer später erworbenen Sprache unterscheidet sich in einigen Punkten von ihrer Aneignung als Erstsprache. Die Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Abfolge und der Lerndauer bestimmter sprachlicher Formen und Strukturen (vgl. Kapitel 3.3). Dies ist dadurch zu begründen, dass sich die Sprachlernfähigkeiten im Laufe der Kindheit aufgrund entwicklungs-, reifungs- und umweltbedingter Faktoren nach und nach verändern.

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

4.1 Wissenschaftliche Grundlagen

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

- Der Erwerb einer zweiten Sprache folgt bestimmten Gesetzmäßigkeiten. Das Sprachsystem entwickelt sich über eine feste Stufenabfolge, die sogenannten Lernersprachen. Sie stellen Übergangssysteme dar und nähern sich der Zielsprache sukzessive an (vgl. Kapitel 4.3).
- Fördermaßnahmen bewegen sich daher sinnvollerweise entlang dieser Gesetzmäßigkeiten. Die Reihenfolge der Lernstufen kann durch den Unterricht bzw. die Förderung nicht verändert werden[45]. Daher gilt es, die Schülerinnen und Schüler auf jener Stufe ihres Spracherwerbs abzuholen, auf der sie sich individuell befinden (vgl. Kapitel 5).
- Der Erwerb einer zweiten Sprache ist variabel und von einer Konstellation von Bedingungsfaktoren abhängig (vgl. Kapitel 4.2). Individuelle Unterschiede äußern sich in Verlaufsstruktur, Tempo und Endzustand. Das erreichbare bzw. letztlich erreichte Niveau ist an die vorherrschenden Bedingungen gebunden.
- Der Zweitspracherwerb kann durch eine angemessene Steuerung von Bedingungsfaktoren günstig beeinflusst werden (vgl. Kapitel 5).

45 Grießhaber (2010)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

4.1.1 Charakteristika von Lernersprachen

Als Lernersprache oder Interlanguage wird das in Entwicklung befindliche Zweitsprachsystem einer Lernerin bzw. eines Lerners bezeichnet[46]. Lernersprachen sind in sich systematisch und dadurch gekennzeichnet, dass sie ständiger Veränderung unterworfen sind. Sie enthalten notwendigerweise Bestandteile, die noch nicht zielsprachlich, d. h. nicht korrekt im Sinne der zu lernenden Sprache sind. Diese können als Ausdruck verschiedenster Lernstrategien und Lernmechanismen interpretiert werden. Typisch ist, dass Lernersprachen Merkmale aus der Erst- und der Zweitsprache aufweisen, aber auch solche, die keiner der beiden Sprachen zuzuordnen sind.

Übernahme von Elementen aus der Erstsprache

Eine häufig zu beobachtende Strategie ist etwa, dass Kinder auf Wörter aus ihrer Erstsprache zurückgreifen, wenn ihnen das Äquivalent im Deutschen noch nicht zur Verfügung steht. Im code-mixing werden einzelne Elemente der Erstsprache in die deutsche Satzstruktur eingefügt. Der Einsatz dieser Strategie ermöglicht es, einen begonnenen Satz fortzuführen und damit die Kommunikation aufrecht zu erhalten. Solche lernersprachlichen Produkte sind als kreative Schöpfungen der Lernerin bzw. des Lerners innerhalb des dynamisch-turbulenten Sprachlernprozesses zu werten.

Weitere Einflüsse der Erstsprache können sich etwa bezüglich der Wahrnehmung und der Produktion von Lauten und der Lautstruktur in der Zweitsprache bemerkbar machen. Dabei werden die lautlichen Muster und Strukturen der Erstsprache auf die zu lernende Sprache übertragen. Ein Beispiel dafür ist der häufig beobachtbare Transfer der türkischen Lautstruktur Konsonant-Vokal-Konsonant-Vokal auf das Deutsche. Die für das Deutsche typischen Konsonantencluster, das sind direkte Aufeinanderfolgen von Konsonanten, werden uminterpretiert, der Cluster bl in blume etwa wird als b-a-lume realisiert. Dieses Phänomen zeigt sich in der Folge besonders deutlich im Schreiblernprozess. Andere strukturelle oder grammatische Einflüsse der Erstsprache, wie etwa Satzbau oder Pluralbildungen, spielen beim Erwerb einer Zweitsprache im Kindesalter nachweislich keine bedeutsame Rolle, sie sind anderen Einflussfaktoren deutlich nachgeordnet (vgl. Kapitel 4.2). Besondere Schwierigkeiten beim Erlernen von bestimmten Formen und Strukturen können nicht allein auf Unterschiede zur Erstsprache zurückgeführt werden.

Schrittweise Erschließung der Strukturen der Zweitsprache

Der Erwerbsverlauf wird auch durch die Struktur der zu lernenden Sprache selbst mitbestimmt. Die Lernerin bzw. der Lerner filtert die Merkmale der zu lernenden Sprache schrittweise heraus und sucht sie nach Regelhaftigkeiten ab. Prinzipiell gilt, dass strikt Regelhaftes früher erkannt und schneller durchschaut wird, wie z. B. im Deutschen die regelgeleiteten Bildungen von Formen wie kochen-gekocht, Tasche-Taschen, schnell-schneller. Die korrekte Realisierung gelingt in solchen Fällen leichter als bei Formen, die auf komplexeren Regeln beruhen. Im Deutschen liegen die Lernanforderungen besonders im Bereich der Wortgrammatik durch Pluralbildungen (Wald-Wälder), Verbbeugungen (singen-sang-gesungen), Deklinationen (ein schwarzer Hund – einen schwarzen Hund; in der Schule – in die Schule) sowie bei der Bildung von vielschichtigen Strukturen wie Nebensatzgefügen. Auch Formen ohne erkennbare Regelhaftigkeiten, die sogenannten »Ausnahmen« (nehmen-nahm-genommen) benötigen zu ihrem nachhaltigen Erwerb mehr Zeit bzw. mehr Wiederholungen in adäquaten Lernsituationen. Dies gilt auch für vordergründig funktions- oder bedeutungslose Elemente ohne ableitbare Regelhaftigkeiten, wie z. B. die Artikelzuweisung im Deutschen.

46 Kniffka & Siebert-Ott (2012)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Neubildungen als kreativer Ausdruck

Häufig wird eine einmal erkannte grammatische Regelhaftigkeit übergeneralisiert, d. h. auf sprachliche Formen oder Strukturen angewandt, in denen sie nicht gelten. Nahezu jedes Kind produziert im Laufe seines Lernprozesses des Deutschen Übergeneralisierungen, wie z. B. gehte, genehmt. Solche Ausdrücke weisen auf einen aktiven Regelerkennungs- und Anwendungsprozess (Analogiebildungen) des Kindes hin. Sie sind als »gute Fehler« zu begrüßen und als Neubildungen im Zuge kreativer Lernprozesse zu bewerten. Auch beim Erwerb des Satzbaus lassen sich im Zweitspracherwerb deutlich einzelne Lernschritte hinsichtlich der Anwendung von Regeln erkennen. Entdeckt ein Kind z. B. die Regel, dass das Prädikat im Deutschen nach dem Subjekt steht, so wird diese Strategie in vielen Fällen erfolgreich sein, wie »Die Mama kommt bald«. Wendet das Kind diese Regel auch auf Sätze an, in denen die Zeitangabe zur Hervorhebung am Anfang des Satzes stehen soll, dann wird die Strategie scheitern, wie »Bald die Mama kommt«. Es ist typisch für die schrittweise Annäherung an das Zielsystem, dass das Kind erst in einem nächsten Schritt die zuvor angewandte Strategie zugunsten der spezifischeren Regel revidieren wird, wie im genannten Beispiel zugunsten der Verbzweitregel im Aussagesatz. Es gelangt zur zielsprachlichen Struktur »Bald kommt die Mama« (vgl. Kapitel 4.3).

4.1.2 Kompetenzen in der/den Erstsprache(n) als Ressource

Die Kompetenzen des Kindes in seiner/seinen Erstsprache(n) stellen grundsätzlich eine wesentliche Ressource für den Zweitspracherwerb dar. Man kann davon ausgehen, dass allgemeines Wissen über Sprache, ihre Funktion, ihren Gebrauch und über strukturelle Prozesse aus ihrer/ihren Erstsprache(n) beim Erlernen einer Zweitsprache und weiterer Sprachen genutzt werden kann, ebenso wie Vorlese- und Erzählerfahrungen auf die neu zu lernende/n Sprache(n) übertragen werden können[47]. Auch beim Wortschatzaufbau beziehen Kinder – zumindest in der Anfangsphase – neue Wörter oft auf vorhandene Bedeutungen der Erstsprache. Später entwickeln sich dann mit der Zweitsprache auch neue, eigenständige, vom erstsprachlichen Wissen losgelöste mentale Bedeutungsnetzwerke. Es ist zu bedenken, dass sich Kinder am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule mitten in einer intensiven Phase der Begriffsentwicklung befinden (vgl. Kapitel 3.1). Viele Begriffe und Bedeutungen werden erst erworben, erweitert oder ausdifferenziert. Dies geschieht sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache und richtet sich stark nach den jeweiligen lebensweltlichen Themen und Bedingungen. Auch Kinder aus einem anregungsarmen familiären Umfeld können vom qualitativ hochwertigen Sprachangebot des Kindergartens und der Schule sehr profitieren und mit Hilfe der Zweitsprache Rückstände auf der begrifflich-kognitiven Ebene aufholen.

Eindeutig kausale Zusammenhänge der Deutschkenntnisse mit dem Entwicklungsstand der Erstsprache sind bislang nicht nachzuweisen.[48] Auch gute Erstsprachkenntnisse können kein Garant für hohe Kompetenzen in der Zweitsprache sein, wenn die weiteren Bedingungen nicht förderlich gestaltet sind.[49] Umgekehrt ist zu beachten, dass eine schwächer ausgebildete Erstsprache, zumindest bei Kindern im letzten Kindergartenjahr, nicht zwangsläufig zu einer ungünstigen zweitsprachlichen Entwicklung führen muss. Auch hier ist es unbedingt erforderlich, dass die Bedingungen des zweitsprachlichen Umfelds entsprechend qualitätsvoll gestaltet sind.[50] Anders verhält es sich, wenn ein Kind die Grundstrukturen in seiner Erstsprache nicht altersgemäß erworben hat. In diesem Fall ist eine entwicklungsdiagnostische Abklärung erforderlich (vgl. Kapitel 3.1 und 3.3).

47 Chilla, Rothweiler & Babur (2012)

48 Reich (2009), Grießhaber (2010)

49 Ahrenholz (2008)

50 Jeuk (2003)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

4.2 Förderliche Bedingungen für den Zweitsprach(en)erwerb

Erfolge im Zweitspracherwerb sind niemals nur von einem Faktor abhängig. Bedeutend stärker noch als der Erstspracherwerb sind sie an ein komplexes Bedingungsgefüge gebunden. Dieses bestimmt darüber, wie, in welchem Tempo und bis zu welchem Niveau eine zweite Sprache erworben wird. In der linguistischen und psychologischen Forschung werden drei Hauptfaktoren für einen gelungenen Zweitspracherwerb genannt: Motivation, individuelle Fähigkeit und Lerngelegenheiten.[51] Die drei Kategorien bündeln jeweils eine Anzahl von Wirkfaktoren. Abgestimmt auf den Spracherwerb im elementarpädagogischen und schulischen Kontext und basierend auf der aktuellen Forschungslage ist folgende Kombination von Gelingensbedingungen erfolgsversprechend:

Motivation – affektive Komponente

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

- Ein emotional angenehmes Klima, das durch eine vertrauensvolle Beziehung zu den Bezugspersonen getragen wird.
- Integrative Motivation des Kindes, d. h. der persönliche Wunsch bzw. die Bereitschaft[52] des Kindes, dazuzugehören, Mitglied einer Gruppe bzw. einer Klasse zu sein. Diese Motivation ist bei Kindern aufgrund ihrer sozial-kommunikativen Bedürfnisse meist stark ausgeprägt.
- Positives sprachliches Selbstkonzept[53]: Ein positives Selbstkonzept bildet ganz allgemein eine starke Ausgangsposition für Sprachlernprozesse, auch Selbstvertrauen in die zweitsprachlichen Kompetenzen[54] und muttersprachliche Motivation (Interesse des Kindes an seiner Muttersprache[55]) sind bedeutsame affektive Faktoren.
- Instrumentelle Motivation: Der Antrieb, die Sprache zu lernen, basiert auf Nützlichkeitserwägungen, wie Interesse an Sprachen, Lesen bestimmter Literatur etc.

Individuelle Fähigkeiten – kognitive Komponente

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

- **Lernstrategien**: Die erfolgreiche Nutzung von Sprachlernstrategien ist stark altersabhängig. Kinder am Übergang zur Schule sind meist noch offener für intuitiv ganzheitliche Vorgehensweisen als Erwachsene. Sie können Sprache, die in bedeutungsvollen, relevanten Bezügen funktional, d. h. zweckbestimmt, gebraucht wird, besser aufgreifen und nachhaltiger lernen (vgl. Kapitel 5). Formalisierte Lernsituationen, die den Einsatz systematisch-analytischer Sprachlernstrategien und eine lückenlose Überwachung der eigenen Sprachproduktionen erfordern, sind für Kinder am Übergang weniger geeignet, da die Fähigkeit zum sprachbewussten Lernen erst in Ansätzen vorhanden ist.

51 Jeuk (2015) angelehnt an Klein (1992)
52 Pagonis (2009)
53 Jeuk (2015)
54 Brizic (2007)
55 Brizic (2007)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

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

Lerngelegenheiten – sprachliches Umfeld

Eine Sprache kann nur dann gelernt werden, wenn ausreichend Gelegenheit dafür geboten wird, damit in Kontakt zu kommen. Zentrale Momente dabei sind Zeit und Qualität:

- Ausreichend **Kontaktzeit** mit der zu lernenden Sprache ist eine wesentliche Voraussetzung für nachhaltigen Erwerb. Kinder, die einen häufigen Kontakt zu deutscheinsprachigen Kindern[56] und/oder einen längeren Kindergartenbesuch von mehr als zwei Jahren hinter sich haben[57], zeigen bezüglich ihrer Deutschleistungen einen deutlichen Vorteil.
- **Qualität** des Sprachkontakts: Nicht nur das zeitliche Ausmaß, sondern auch die Beschaffenheit des Sprachangebots bestimmt über den Verlauf des Zweitspracherwerbs.

4.3 Sprachkompetenzen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

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

Dauer des Zweitspracherwerbs

Eine zweite Sprache zu erwerben ist – wie auch jeder Erstsprach(en)erwerb – ein länger andauernder, eigendynamischer Prozess und keineswegs mit dem letzten Kindergartenjahr abgeschlossen. Erfolgreiche Kinder benötigen vier bis sechs Jahre bis sie die Zweitsprache Deutsch in ihrer bildungssprachlichen Ausprägung (vgl. Kapitel 1) entsprechend den Anforderungen der Grundschule mit ihren Feinheiten beherrschen. Frühestens nach dieser Lerndauer sind altersbezogene Einschätzungen der Deutschkenntnisse zulässig und sinnvoll.

56 Röhr-Sendlmeier (1985) zitiert nach Jeuk (2015)

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

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

4.3.1 Sprachkompetenzen bei mehrsprachigen Kindern

Spricht man von Sprachkompetenzen mehrsprachiger Kinder, sind stets alle Sprachen, über die das Kind verfügt, gemeint. Wünschenswert ist, dass am Übergang zur Schule zumindest eine Sprache des Kindes altersgemäß entwickelt ist (siehe Kästchen links). Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ist dies grundsätzlich für ihre Erstsprache zu erwarten. Darüber hinaus ist in Bezug auf die künftigen bildungssprachlichen Anforderungen der Schule anzustreben, dass Kinder bei Eintritt in die Volksschule die Unterrichtssprache Deutsch so beherrschen, dass sie dem Unterricht gut folgen können[58], ein Ziel, das durch die Initiativen zur umfassenden Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen angestrebt wird. Selbst bei gleicher Lerndauer ist allerdings mit einer Variationsbreite der Deutschkompetenzen von mindestens einem Jahr zu rechnen[59], d. h. Kinder befinden sich am Übergang zur Schule auf unterschiedlichen Sprachlernniveaus des Deutschen (siehe Kästchen rechts).

Kompetenzen in der Erstsprache
Altersgemäßes Niveau

Sprachkompetenzmodell (vgl. Kapitel 3.3)

Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache
Lernersprachliches Niveau

Lernstufenmodell (vgl. Kapitel 4.3.2)

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

4.3.2 Lernstufenmodell – Deutsch als Zweitsprache

Das Lernstufenmodell stellt die empirisch gesicherte Abfolge der Aneignungsstufen von Deutsch als Zweitsprache dar. Es bildet gleichzeitig die gesamte Bandbreite der möglichen Deutschniveaus der Kinder zu Schulbeginn ab.[60]

Lernstufe III und IV sind besonders gekennzeichnet (siehe grau unterlegter Abschnitt der nachfolgenden Tabelle). Sie bilden diejenigen Kompetenzen zu Schulbeginn ab,

- die nach einem mindestens zweijährigen Kindergartenbesuch zu erwarten sind,[61]
- die das Kind befähigen, am kommunikativ-sozialen Geschehen der Schule teilzuhaben,
- die eine starke Ausgangsposition für die weiteren bildungssprachlichen Anforderungen schaffen,[62]
- die im Sinne einer Anschlussfähigkeit eine Vergleichbarkeit mit dem Sprachbeobachtungsverfahren BESK-DaZ 2.0[63] zulassen.

58 Schulunterrichtsgesetz §3 (1)

59 Chilla, Rothweiler & Babur (2013)

60 vgl. dazu auch BESK-DaZ 2.0, Phasenmodell: Breit (2011d, S. 27-30)

61 Chillia, Rothweiler & Babur (2013), Kaltenbacher & Klages (2014), Thoma & Tracy (2014)

62 Diehl, Christen, Leuenberger, Pelvat & Studer (2000), Grießhaber (2010)

63 Breit (2011d)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Kurze Charakterisierung der Aneignungsstufen von Deutsch als Zweitsprache

Als zentrale Größe bei der stufenweisen Aneignung des Deutschen fungiert der Satzbau. Er wird durch den Gebrauch – Stellung und Beugung – des Verbs bestimmt und gilt als einer der Indikatoren für die Bestimmung des Sprachstandes. Sein Erwerb erfolgt über Stufen wachsender Komplexität: Von bruchstückhaften Äußerungen in der Anfangsphase geht es über einfache Sätze und Satzklammerstrukturen bis zu komplexeren Satzgefügen mit Nebensätzen und Passivsätzen. Parallel und funktional verknüpft mit dem Ausbau des Satzbaus wächst auch sukzessive das weitere sprachliche Repertoire, wie Wortschatz, Fälle, Verbbeugungen, Pronomen, Präpositionen und Artikel. Die stufenweise Annäherung an die Zielsprache folgt dem Prinzip: Funktion vor Form (vgl. Kapitel 4.1).

Nicht immer realisieren Kinder alle Stufen hörbar. Kinder, die eher einen reflexiven Lernstil verfolgen, durchschreiten oft die ersten zwei bis drei Stufen still. Das bedeutet, dass diese Kinder beim Lösen komplexer (sprachlicher) Probleme langsamer und überlegter reagieren und dann insgesamt weniger Fehler zu machen scheinen.[64]

Der Beobachtungsbogen »Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ)«[65] bezieht sich auf das im Folgenden beschriebene Lernstufenmodell und ermöglicht eine differenzierte Beschreibung und Darstellung der Aneignungsstufen (vgl. Kapitel 5.2).

Lernstufenmodell

Stufe 0 – Bruchstückhafte Äußerungen, Floskeln
Ich fertig. Da Puppe. Weiß nicht.

Starke Orientierung an Mimik und Gestik, Sprachmelodie und -betonung der Kommunikationspartnerinnen und -partner.
Meist Äußerungen ohne Verb oder Verb in festen floskelhaften Wendungen.

Stufe I – Verbindungen mit Verben, noch ohne Übereinstimmung mit Subjekt
Ich Garten gehen. Der da trinken. Ich das gemalt. Nein spielen.

Wortschatz: »erste Wörter«
Verben ohne Übereinstimmung mit dem Subjekt: Nennform oder Partizip Perfekt ohne Hilfszeitwort
Artikel: Auslassung bzw. zufällige Verwendung
Isolierte Sätze: keine sprachlichen Verkettungen, Wiederholung von Subjekten
Verneinung: nein oder nicht an den Satzanfang gerückt
Sprachhandlungen: einfache Mitteilungen und Aufforderungen, Vorschläge

64 Kniffka & Siebert-Ott (2012, S. 62)

65 Fröhlich, Döll & Dirim (2014)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Stufe II – Einfache Aussagesätze
Der kommt da. Ich geh Bauecke. Kind nehmt Puppe. Ich nicht bin müde.

Wortschatz: basaler Alltagswortschatz betreffend das nächste Lebensumfeld
Artikel: grammatisches Geschlecht unsicher bzw. noch häufig ausgelassen
Verneinung: nicht häufig noch vor dem Prädikat (ich nicht bin müde)
Noch keine Pronomen
Präpositionen meist ausgelassen oder ersetzt durch Allzweckpräpositionen (bei, zu)
Sprachhandlungen: Mitteilungen, Aufforderungen, Vorschläge, Beschreibungen

Stufe III – Satzklammerstrukturen (Strukturen mit zweiteiligem Prädikat)
Vergangenheit: Ich hab eine Blume gemacht.
Modalverben: Kind muss zu Mama gehen.
Trennbare Verben: Ich spiel auch mit. Ich zieh den Hose an.

Erweiterter Basiswortschatz, verschiedene Verben, Nomen und Adjektive
Artikel wird bereits verwendet, grammatisches Geschlecht aber noch höchst unsicher
Verneinung: nicht an der richtigen Position hinter dem Prädikat (Ich spiele nicht mit)
Fälle: beliebig verteilte Formen von 1. und 4. Fall; lernersprachliche Übergeneralisierung der männlichen Form im 4.Fall/Einzahl den
Wortgrammatik: lernersprachliche Formen, etwa Partizip Perfekt genehmt
Zunehmender Gebrauch von Präpositionen, wie z. B. in, auf, vor
Beginnende Verkettung von Sätzen mit Pronomen: er, sie, wir
Satzverbindungen mit und
Sprachhandlungen: umfangreichere Mitteilungen, Aufforderungen, Vorschläge, Beschreibungen, Bewertungen, Ankündigungen, gemeinsames Planen, Äußern von Gefühlen

Stufe IV – Flexible Satzstrukturen
Inversion: Jetzt geh ich meine Gruppe. Dann weint die Kind. (Subjekt nach dem Prädikat)
Entscheidungsfragesatz: Gehen wir in die Bauecke?
W-Fragesatz: Wo ist der Ball hin?

Ausreichender Basiswortschatz, zunehmend auch Orts- und Zeitangaben (dann, da, immer, heute, gestern)
Artikel: grammatisches Geschlecht noch unsicher
Fälle: 1. und 4. Fall sicherer, 3. Fall noch unsicher, Ersatzstrategien mit Präposition: Ich geb das zu Hund.
Wortgrammatik: teils noch lernersprachliche Formen bei Partizip Perfekt und Plural (getrinkt, gehte, Gansen)
Satzverbindungen: und dann, Nebensätze sind im Entstehen
Verkettung von Sätzen: Pronomen, Präpositionalkonstruktionen (in U-Bahn, zu Mittag, am Abend, hinter die Kasten)
Sprachhandlungen: Ausbau und Verfeinerung der Sprachhandlungen aus Stufe IV sowie

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Darstellen von persönlich Erlebtem und Wiedergeben von Erzähltem (Nacherzählen), Kommentieren, Frage-Antwort-Muster, Aufgabenstellen

Stufe V – Nebensätze
Ich warte, bis du fertig bist. Wenn ich in Schule war, hat das meine Mama weggeschmissen. Ich hab das gemacht, weil er mir das weggenehmt hat.

Differenzierterer Wortschatz, reichhaltige Verwendung von Partikeln wie noch, schon, nur, doch, auch zur Modalisierung und Differenzierung
Dichte Verkettung mit Pronomen
Nebensatzeinleiter: z. B. weil, stellen Bedeutungsverkettungen zwischen Haupt- und Nebensatz her
Weitere Ausdifferenzierungen und Stabilisierungen im Bereich des grammatischen Geschlechts am Artikel, der Wortgrammatik (Verbflexionen, Plural etc.) und der Fälle: 1. und 4. Fall zunehmend stabiler, 3. Fall noch unsicher bzw. Ersatzlösungen
Sprachhandlungen: Äußern von Meinungen, Begründen, Erklären, Darstellen von persönlich Erlebtem und Wiedergeben von Erzähltem (Nacherzählen)

Stufe VI – Eingeschobene Nebensätze (Insertion)
Das Auto, das er dir gegeben hat, gehört aber mir.

Komplexe und differenzierte Strukturierung mit Satzgefügen, zunehmend Passivsätze
Präteritum: die produktive, zielsprachliche Bildung ist stark abhängig von Vorleseerfahrungen
Weitere Ausdifferenzierungen und Stabilisierungen im Bereich des grammatischen Geschlechts am Artikel, 1., 3. und 4. Fall der Nominalphrasen (Artikel-Adjektiv-Nomen), Wortgrammatik (Verbflexionen, Plural etc.)
Sprachhandlungen: Ausbau von Stufe IV und V sowie Argumentieren

Sprachförderung analog dem Lernstufenmodell

Die obige Abfolge des Erwerbs des Deutschen als Zweitsprache ist relativ fest und auch durch Sprachförderung oder Unterricht nicht willkürlich veränderbar.[66] Das Kind wird nur diejenigen sprachlichen Strukturen und Formen aufgreifen und nachhaltig lernen, die in seiner unmittelbaren Reichweite liegen.[67] Durch entsprechende sprachdidaktische Interventionen, die auf die Anbahnung der nächsten Stufe abzielen, können das Erreichen der nächsthöheren Stufe jedoch beschleunigt und/oder allzu ausgedehnten Stagnationen auf einer Stufe vermieden werden.

Auffälligkeiten beim Erwerb von Deutsch als Zweitsprache

Kommt ein Kind trotz qualitätsvollen Sprachangebots und lernförderlicher Umgebung in seinem Deutscherwerb auch nach über einem Jahr noch nicht über die Stufen I und II hinaus, so kann dies in einer tieferliegenden Ursache begründet sein, wie einer Sprachentwicklungsstörung bereits in der Erstsprache. Dies bedarf einer entwicklungsdiagnostischen Abklärung. Auch andere ungünstige Erstspracherwerbslagen können dafür verantwortlich sein, dass dem Kind der Einstieg in die grundlegende Grammatik des Deutschen, wie sie die Stufen III und IV

66 Grießhaber (2010)
67 Reich (2008)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

darstellen, nicht oder nur sehr mühsam gelingt (vgl. Kapitel 4.1). Auch hier kann ein spezifischer Interventionsbedarf gegeben sein. Um eine objektive, fundierte Diagnose zum Entwicklungsstand in der Erstsprache zu erhalten, sind die Hinzuziehung muttersprachlicher Expertinnen und Experten sowie im besten Fall der Einsatz eines entsprechend standardisierten Verfahrens für die jeweilige Erstsprache erforderlich.

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

5 Sprachförderung in der Schuleingangsphase

Im Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung für die Jahre 2013 bis 2018 wird im Abschnitt »Bildung« das Ziel »Schuleingangsphase und Stärkung der Volksschulen«[68] genannt. Die Schuleingangsphase wird dabei wie folgt definiert: »Das letzte (verpflichtende) Kindergartenjahr und die ersten beiden Volksschuljahre werden als gemeinsame Schuleingangsphase aufgefasst.«[69]

Die Grundschulreform[70] zielt insbesondere mit dem Schulrechtsänderungsgesetz 2016[71] darauf ab, die Anschlussfähigkeit der Sprachförderung am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule zu verbessern. Demgemäß haben die Erziehungsberechtigten im Zuge der Schülerinnen/Schülereinschreibung NEU die ihnen von der Kindergartenleitung überlassenen Unterlagen in Bezug auf Entwicklungstand, Kompetenzen, Potenziale, Interessen und Begabungen der Kinder vorzulegen. »Insbesondere sollen dadurch allenfalls notwendige Fördermaßnahmen frühzeitig zum Einsatz gelangen und eine gezieltere Förderung erfolgen, wodurch Entwicklungszeiträume gewonnen bzw. sinnvoller genutzt werden können.«[72] Diese Informationen unterliegen dem Datenschutz[73] und sind mit Ablauf des ersten Schuljahres zu vernichten, da sie ab diesem Zeitpunkt nicht mehr für den vorgesehenen Zweck der anschlussfähigen Förderung benötigt werden.[74]

Für die Schülerinnen/Schülereinschreibung NEU liegt eine Handreichung[75] vor, die für ein ganzheitliches Verständnis von Schulfähigkeit sensibilisiert sowie Informationen und Impulse in Bezug auf eine prozessorientierte Erfassung der individuellen Voraussetzungen und Ressourcen des Kindes am Übergang zur Volksschule beinhaltet.

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

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

68 Bundeskanzleramt (2013, S. 40)

69 Bundeskanzleramt (2013, S. 40-41)

70 BMB (2016a)

71 BGBl I 56/2016

72 Erläuterungen zum Schulrechtsänderungsgesetz (S. 1)

73 vgl. § 77 Abs. 3 SchUG

74 § 6 Abs. 1a SchPflG

75 CBI (2016b)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

5.1 Rolle der Fachkräfte im Sprachlernprozess

In einer pluralistischen Gesellschaft wird Mehrsprachigkeit als wertvoll sowie als grundlegende Ressource und Bereicherung für Bildungsprozesse anerkannt. Sprachförderung im mehrsprachigen Kontext zielt darauf ab, Gleichberechtigung und Chancenausgleich bei Aufrechterhaltung individueller Unterschiede zu ermöglichen. Daher ist die kontinuierliche Reflexion des eigenen Denkens und Handelns der pädagogischen Fachkräfte integraler Bestandteil der Sprachförderung. Eine bewusste Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen basiert auf dem Wissen, dass Wertvorstellungen und Normorientierungen pädagogischer Fachkräfte einen wesentlichen Einfluss auf Kinder haben.[76]

Es hängt in hohem Maße von den Kompetenzen der Fachkräfte ab, ob bzw. inwieweit die Sprachpotenziale jedes einzelnen Kindes zur Entfaltung kommen können. Dazu zählen:

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

5.2 Beobachtung und Dokumentation

Beobachten und Dokumentieren der sprachlichen Entwicklung und Kompetenzen des Kindes bilden die Grundlage für die gezielte individuelle Sprachförderung. Für eine abgestimmte Vorgehensweise aller beteiligten Fachkräfte sind regelmäßige Aufzeichnungen zum Kompetenzprofil und zum Lernfortschritt jedes einzelnen Kindes erforderlich, um individuell passende Förder- und Unterstützungsmaßnahmen einzuleiten. Lernfortschritte und Besonderheiten im Aneignungsverlauf des Kindes sowie die jeweiligen Fördermaßnahmen werden in Zusammenarbeit mit den Eltern besprochen (vgl. Kapitel 4.3.2).

76 Wagner (2010)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Für Schülerinnen und Schüler, die aufgrund sehr geringer Deutschkenntnisse als außerordentliche Schülerinnen und Schüler eine Sprachstartgruppe oder einen Sprachförderkurs[77] besuchen, ist der Einsatz eines Diagnose- und Förderinstrumentes sowohl am Beginn als auch am Ende des Sprachförderkurses/der Sprachstartgruppe verpflichtend, um ihren sprachlichen Kompetenzzuwachs zu dokumentieren und entsprechende Fördermaßnahmen diagnosebasiert und zielgerichtet ableiten zu können.

Empfohlen wird seitens des BMB das Diagnoseinstrument »Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ)«[78], das Lehrenden der Volksschule und Sekundarstufe I für die kontinuierliche Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zur Verfügung steht und sich im Rahmen der empirischen Überprüfung als »ein valides und konsistentes Diagnoseinstrument«[79] erwiesen hat.

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

Das BIFIE entwickelt derzeit eine spezifische Fassung der unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung für die Grundstufe I namens USB PluS (Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung, Profilanalysen und Angebote zur Sprachförderung /Sprachbildung). USB PluS 1 ist für den Einsatz am Beginn des zweiten Semesters des ersten Schulbesuchsjahres, USB PluS 2 am Ende des zweiten Semesters in der zweiten Schulstufe vorgesehen. Das Instrument ist für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrund anwendbar, erfasst also auch die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen sind. Verknüpft mit den sprachlichen Kompetenzprofilen der einzelnen Schülerinnen und Schüler bietet USB PluS Empfehlungen und Materialien zur Sprachbildung und Sprachförderung an.

77 BMB (2016c)

78 Fröhlich, Döll & Dirim (2014)

79 Fröhlich, Döll & Dirim (2014, S. 7)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

5.3 Sprachbasierte Merkmale der Förderung

Ein wichtiger Beitrag zur nachhaltigen Sprachförderung ist die sprachbewusste Gestaltung des Unterrichts durch die Lehrkräfte bzw. der Sprachfördermaßnahmen durch die Sprachförderkräfte. Im Folgenden werden einige zentrale sprachbasierte Merkmale der Sprachförderung beschrieben.

Förderliche Lernumgebung[80]

- **Hoher Anteil an echter Lernzeit und Aufmerksamkeit:** Auch organisatorische Sequenzen können sinnvoll genutzt werden, wenn die Lehrkraft ihre Tätigkeiten sprachlich begleitet.
- **Modalitätenwechsel:** Um die Aufmerksamkeit der Kinder zu erhöhen, ist es förderlich, die Sprachfördereinheiten hinsichtlich der Modalitäten Sprachverstehen, -produktion und -reflexion abwechslungsreich zu gestalten, d. h. verschiedene Aktivitäten zu ermöglichen: Sprechen, Zuhören, Untersuchen, Spielen, Singen etc.
- **Lernförderliches Klima:** positives, emotional angenehmes Klima, sichere, vertrauensvolle Beziehung, z. B. die Namen der Kinder korrekt aussprechen, wichtige Begriffe in der Sprache der Kinder kennen (Grußformel, Bitten und Danken etc.)
- **Zwingende Sprachanlässe schaffen,** in denen das Kind die Möglichkeit erhält, Mitteilenswertes, das auch für die Sprachförderkraft neuen Informationswert bietet, zu versprachlichen. Reine Bildbeschreibungen sind daher nicht unbedingt sprachanregend. Dagegen kann z. B. das Betrachten eines abstrakten, d. h. nicht-gegenständlichen Bildes Kinder animieren den anderen mitzuteilen, was sie darin erkennen können.[81]
- **Zwingende sprachlich-inhaltliche Kontexte für die Anwendung bestimmter Sprachstrukturen schaffen,** die der natürlichen Sprachverwendung nahekommen. Wenn z. B. ein ganzer Satz als Antwort des Kindes gesprochen werden soll, eignen sich offene Fragen, die eine längere Antwort erfordern: Warum? Was passiert hier? Was macht er mit dem Ball? Im Gegensatz etwa zu Wo? oder Wer? – das sind Fragen, die eine Ein-Wort-Antwort nahelegen.
- **Kommunikation unter den Kindern** durch **Gespräche und Rollenspiele** fördern; keine Sprachverbote: Gelegenheiten zum Sprechen in der **Erstsprache** geben, z. B. in der Pause und bei Partner/innen- und Gruppenarbeiten im Unterricht
- **Erklärungen und Begründungen für Sachverhalte anbieten** bzw. die Kinder veranlassen, diese selbst zu finden; Zusammenhänge zwischen Themen herstellen
- **Regelmäßige Wiederholungen zur Festigung und Vertiefung des Inputs:** etwa in ritualisierter Alltagssprache in wiederkehrenden Situationen; Wiederholung des Wortschatzes in unterschiedlichen sprachlichen und situativen Kontexten; Gespräche zu Aktivitäten mit authentischem Material, bei der Buchbetrachtung, beim Vorlesen und Nacherzählen von Geschichten und in Rollenspielen. Je häufiger Kinder Wörter, Sätze, und bestimmte grammatische Strukturen in ihrem Umfeld hören, desto mehr Anregung bietet dies für das Sprechenlernen.
- Beim Erarbeiten von Themen steht zunächst stets der Inhalt im Vordergrund, es folgt die formale Richtigkeit.
- Anregen des selbstständigen Entdeckens von Sprache und Sprachverwendung

80 Knapp, Kucharz & Gasteiger-Klicpera (2010)

81 Motsch (2010)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Förderung der Sprachbewusstheit (Language Awareness)[82]

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

Wesentliche Ziele sind, die Freude und Neugier an Sprache(n) zu wecken und dadurch den bewussteren Umgang mit Sprache und das Sprachenlernen zu erleichtern. Gleichzeitig dient das sprachenvergleichende Arbeiten auch der Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler.[83] Sprachreflexive Sequenzen bzw. das Nachdenken über Sprache kann im Rahmen von Übersetzungen oder auf spielerische Weise auf der Wort- und Lautebene stattfinden (vgl. Curriculum Mehrsprachigkeit[84]).

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

5.4 Spezifische Merkmale der Sprachförderung im Kontext des Zweitsprach(en)erwerbs

Synthese von kommunikativ-ganzheitlichen und sprachstrukturellen Ansätzen

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

- **Kommunikativ-ganzheitliche Förderung:** Nutzung von Situationen des Schulalltags mit dem Ziel, den Mädchen und Buben Möglichkeiten zu bieten und Anreize zu schaffen, Sprache in Alltagssequenzen zu verwenden, Fragen zu stellen, Wünsche und Bedürfnisse zu äußern, Gespräche mit anderen zu führen, über Vorfälle zu erzählen etc.
- **Sprachstrukturelle Förderung:** Die Basis stellen die beobachteten Sprachkompetenzen des Kindes dar. Es erfolgt eine bewusste linguistisch-sprachliche Förderung, die in ihren Inhalten den Gesetzmäßigkeiten des Zweitspracherwerbs folgt. Rein formalgrammatische Sprachmustertrainings werden dem Sprachenlernen von Kindern am Übergang vom Kindergarten in die Schule nicht gerecht und sind deshalb zu vermeiden.

82 Luchtenberg (2008)

83 Jeuk (2015)

84 Krumm & Reich (2011)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Stattdessen ist der Einsatz inszenierter Sprachlernsituationen[85] zu bevorzugen, die die Sprachstruktur fokussieren. Dies sind geplante Situationen des Spiel-, Handlungs- und Unterrichtsrahmens zu bestimmten Themenfeldern entsprechend den Interessens- und Lebensbereichen des Kindes. Sprachstrukturen und -formen werden nicht rein formal vermittelt, sondern erhalten durch die Einbettung in einen situativen Kontext Funktion und Bedeutung.

Unterricht ist mit Blick auf die Bildungssprache zu gestalten und stellt die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.[86]

Berücksichtigung der Stufen des Zweitspracherwerbs

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

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

Einsatz gezielter Sprachlehrstrategien

Der bewusste Spracheinsatz beinhaltet, die Sprache sowohl strukturell (grammatisch) als auch inhaltlich an das lernende Kind anzupassen. Beim Einsatz der verschiedenen Strategien ist zu beachten, dass das zu fördernde Kind direkt angesprochen wird, insbesondere wenn mehrere Kinder beteiligt sind. In bestimmten Fällen ist es auch pädagogisch sinnvoll, eine Zweiersituation zwischen Kind und Erwachsenem (Dyade) herzustellen. In inszenierten Sprachlernsituationen (Spielen, Lesen etc.) oder in Alltagssequenzen wird dem Kind ein auf seine Bedürfnisse zugeschnittenes Sprachangebot gemacht. Dabei wird die Sprache in Bezug auf Sprachmelodie, Struktur und Formen (Grammatik) sowie Wortschatz modelliert:

- **Sprechweise:** pointierte Sprachmelodie, bewusstes Verlangsamen, Betonen von Schlüsselwörtern und deutliche Aussprache, um die Aufmerksamkeit des Kindes auf die spezifischen Merkmale der an es gerichteten Sprache zu lenken.
- **Präsentation:** gehäufte Einführung der Zielform oder -struktur, etwa Vergangenheit beim Sprechen über stattgefundene Aktivitäten, z. B. »Zuerst haben wir die Decke ausgebreitet, dann hat Tugce die Bücher geholt«.
- **Parallelsprechen:** Versprachlichung bzw. Kommentierung kindlicher Intentionen, z. B. »Du möchtest, dass das länger hält, deshalb verwendest du…«.
- **Geeignete Fragen:** vor allem offene W-Fragen, Fragen nach Erklärungen etc.

85 Knapp, Kucharz & Gasteiger-Klicpera (2010)

86 Gogolin (2010)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Indirekte Korrekturen

Fehler bzw. abweichende Äußerungen von der Zielsprache sind im Zweitspracherwerb häufig Indikatoren für Fortschritte. Kinder entdecken Regularitäten und wenden sie übergeneralisierend an. Indirekte Korrekturen unterstützen Kinder bei der Annäherung an die Zielsprache. Die Art des Umgangs mit dem Fehler hängt dabei von der Sprachlernsituation, vom Sprachlernniveau und dem Alter des Kindes ab.

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

5.5 Effektive Bildungsangebote zur Förderung der Bildungssprache Deutsch

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

Interaktives Erzählen: Förderung der narrativen Kompetenzen

Wiederholtes Sprechen über gemeinsam Erlebtes stellt ein wichtiges Format dar, um Sprache losgelöst vom gegebenen Kontext zu verwenden. Das Kind lernt durch die Hilfestellungen des Erwachsenen, wie z. B. strukturierendes Nachfragen, Ereignisabfolgen zusammenhängend zu erzählen und die dazu erforderlichen sprachlichen Mittel zu verwenden.[87]

Sprachspiele, Reime und Sprüche

Die spielerische Beschäftigung mit Sprache ist eine immens wichtige Quelle für das Sprachenlernen. Im Vordergrund steht hierbei nicht der zweckgebundene, kommunikative Gebrauch der Sprache, sondern die spielerische Interaktion, die Lust an der Wiederholung und an der Ästhetik von Sprache. Die Entlastung von der zweckorientierten Sprachhandlung ist für manche Kinder ein Einstieg in die aktive Verwendung der neu zu lernenden Sprache. Die Aufmerksamkeit des Kindes wird auf die Sprache selbst gerichtet.[88] Reime, Sprüche und Lieder bieten die Möglichkeit zur imitierenden Wiederholung und damit zum Einüben von Redemitteln und Sprachmustern. Diese systematischen Spiele mit den Elementen der Sprache können durch

87 Grießhaber (2010)

88 Belke (2008)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

bewusste Reflexionen und Thematisierungen – metasprachliche Beschäftigungen – erweitert werden, die eine wesentliche Grundlage für den Lese- und Schrifterwerb darstellen.

Buchrezeption: Vorlesen – Nacherzählen

Die Buchrezeption ist eine der effektivsten Formen der Sprachförderung. Das Buch wird bei der Bearbeitung eines Themas, z. B. im Sachunterricht, oder eines aktuellen Anlasses herangezogen. Bücher sind eine hervorragende Quelle für

- eine systematische Wortschatzerweiterung
- die Entwicklung von einfachen und komplexeren Satzgefügen (Nebensätze)
- die Entwicklung des zusammenhängenden Erzählens
- den Erwerb der bildungssprachlichen Variante von Sprache

Bedeutsam ist die interaktive Ausgestaltung der Vorlesehandlung: Das Kind ist nicht nur passiv reaktiv beteiligt, sondern steuert durch seine Fragen oder Bemerkungen die Handlungen des Erwachsenen[89], der selbst durch verständnissicherndes Nachfragen den dialogischen Charakter des Vorlesens bewusst aufrechterhält.

In einem weiteren Schritt können Kinder die Geschichte nacherzählen oder in Rollenspielen ausagieren: Das Nacherzählen vorgelesener Geschichten ist in hohem Maße dazu geeignet, die Erzählkompetenz der Kinder zu steigern.[90]

5.6 Bildungskooperation

Bildungskooperation meint Prozesse der Zusammenarbeit zwischen allen an der Bildung eines Kindes beteiligten Personen und Institutionen. »Vorrangiges Ziel ist der gemeinsame Aufbau einer lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung für Kinder. Die Zusammenarbeit zeichnet sich primär durch gegenseitiges Interesse aus und verdeutlicht die gemeinsame Verantwortung für das Kind.«[91] (vgl. Kapitel 2)

Kooperation innerhalb der Grundschule

Bildungskooperationen innerhalb der Schule umfassen – je nach den individuellen schulischen Gegebenheiten – alle unterrichtenden Lehrkräfte sowie Fachkräfte, die speziell für die Sprachförderung im Kontext des Zweitspracherwerbs zur Verfügung stehen, wie muttersprachliche Lehrkräfte und Sprachförderkräfte für Deutsch als Zweitsprache (DaZ).

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

89 Grießhaber (2010)

90 Becker (2005)

91 CBI (2009a, S. 4)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Alphabetisierung auf der Grundstufe 1, wie sie für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS) und Türkisch an mehreren Schulen in Wien bereits stattfindet.[92]

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

- Austausch über die Lernfortschritte der Kinder in Deutsch als Zweitsprache
- Basiswortschatz für bestimmte Themen abstimmen
- Themen des Sachunterrichts auch in strukturierten Sprachfördereinheiten aufgreifen, entweder vorbereitend oder begleitend bzw. wiederholend und vertiefend
- offene Lernformen im Unterricht, wie z. B. Stationenbetrieb, für individuelle Lernanlässe, Gespräche, das Betrachten/Lesen/Vorlesen von Büchern nützen
- im Teamteaching in der Klasse Sprachangebote, wie z. B. Lieder, Rollenspiele, Sprachspiele, Nonsens-Reime, Begriffe raten etc. anbieten und diese als Schreibanlässe nutzen

Kooperation mit Eltern im Kontext des Zweitspracherwerbs

Kulturell vielfältige Klassen stellen für Lehrkräfte oftmals eine Herausforderung dar. In der Kooperation mit Eltern können etwa Sprachschwierigkeiten oder kulturell bedingte, unterschiedliche Wertvorstellungen die Kommunikation erschweren. Ziel ist der Aufbau einer tragfähigen Kooperationsbeziehung auf der Basis einer wertschätzenden Haltung gegenüber den Eltern, um gemeinsam bestmögliche Bedingungen für die Sprachförderung zu gestalten. Bei der Zusammenarbeit mit Eltern im Kontext des Zweitspracherwerbs sollten unter anderem folgende Aspekte berücksichtigt werden:

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

92 Englisch-Stölner & Özcan (2013)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

5.7 Institutionen und Initiativen zur Unterstützung der Sprachförderung mehrsprachiger Kinder

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

Das Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit BIMM[93] ist das Netzwerk der Pädagogischen Hochschulen Österreichs zur Förderung der Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in den Themen Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit. Das BIMM richtet sich an Akteurinnen und Akteure auf allen Ebenen des Bildungssystems und setzt sich für eine diversitätsorientierte Öffnung und Vernetzung von Bildungseinrichtungen in einer Kultur gegenseitiger Wertschätzung ein. Auf der Homepage des BIMM finden sich Informationen zu themenspezifischen Projekten, zu Aus- und Weiterbildungsangeboten sowie facheinschlägige Literaturhinweise.

Auch das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum ÖSZ[94] hat die Weiterentwicklung des Sprachenlernens und -lehrens in Österreich zum Ziel. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung (BMB) entwickelt das Institut Instrumente zur Erweiterung sprachlicher, metasprachlicher und interkultureller Kompetenzen, organisiert Vernetzungsprojekte und setzt Initiativen zur Förderung innovativer Sprachenarbeit, wie z. B.:

- Die Plattform »Sprachsensibler Unterricht« des ÖSZ stellt für Lehrkräfte aller Schulstufen praxisrelevante Angebote zur Unterstützung bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern durch den Einsatz bildungssprachförderlicher Unterrichtsmethoden bereit. Die Plattform bietet Unterrichtsmaterialien für unterschiedliche Fächer, Wissen zu Methodik und Didaktik, Informationen zu Aus- und Weiterbildungsangeboten, Kontakt zu Referentinnen und Referenten und vieles mehr.
- Das Projekt PUMA des ÖSZ (Produktiver Umgang mit Mehrsprachigkeit im Alltag von Kindern) fokussiert auf die ganzheitliche frühe sprachliche Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen und bietet Tipps und Materialien, wie bewusst Sprechanlässe geschaffen und in den Alltag der Kinder integriert werden können. Das PUMA-Plakat »Meine Sprachen« kann als Übergangsinstrument die Transition vom Kindergarten in die Schule unterstützen.
- Die KIESEL – Materialien zur Mehrsprachigkeit des ÖSZ enthalten u. a. Unterrichtsmaterialien, Spiele, Sprachvergleiche und Hörbeispiele für eine Entdeckungsreise durch die Welt der Sprachen für Kinder zwischen acht und zwölf Jahren sowie Hintergrundinformationen zu 38 Sprachen (»Sprachenportraits«).

Aufschlussreich für Lehrkräfte ist das Informationsblatt Nr. 1/2016-17 des BMB[95] zum Thema Migration und Schule, das gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch umfasst, wie u. a. Informationen zur Schuleingangsphase und zu Sprachförderkursen.

93 siehe http://bimm.at

94 siehe http://www.oesz.at/OESZNEU/main_00.php

95 BMB (2016b)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

5.8 »Zum Nachdenken«

20 Vorschläge, wie man Sprachenlernen verhindert[96]

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

96 nach Hölscher (2008, S. 165-166)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

6 Modellprojekte aus Österreich zur sprachlichen Förderung

- Das BMBF beauftragte auf Grundlage eines Ministerratsbeschlusses alle Landesschulräte und den Stadtschulrat für Wien für das Schuljahr 2013/14 mit der Entwicklung von Modellprojekten zur umfassenden Sprachförderung am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule.[97] Die Koordination oblag der Schulaufsicht, die durch ausgewählte (Übungs-) Kindergärten und (Praxis-)Volksschulen 13 kooperative Cluster gründeten. Im Fokus des Projekts stehen die verstärkte Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule, die kindgerechte Gestaltung der Schuleingangsphase und die individualisierte (Sprach-) Förderung in der Volksschule, insbesondere in der Grundstufe I. Die wissenschaftliche Begleitung erfolgt durch Pädagogische Hochschulen, die Gesamtevaluation wird vom BIFIE geleitet. Die Ergebnisse sollen in die PädagogInnenbildung Neu einfließen. Nachfolgend werden zwei ausgewählte Modellprojekte dargestellt.

6.1 Modellregion Oberwart (Bgld.) – Hand in Hand vom Kindergarten in die Grundschule. Ein Querschnitt aus drei Jahren produktiver Arbeit

Landesschulrat und Kindergarteninspektorat Burgenland beauftragten Personen aus dem städtischen Kindergarten, der Volksschule, der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (BAfEP) mit dem Praxiskindergarten und der Schulpsychologie Oberwart mit der Umsetzung des Bundesprojekts. Am Projektbeginn stand die ganzheitliche Förderung ausgehend von der Individualität des Kindes im Fokus. Der Leitfaden »Individualisierung und Differenzierung in der Schuleingangsphase«[98] bekräftigte diese Vorgehensweise und führte zu einer vertieften Auseinandersetzung mit Entwicklungsdokumentation, Beobachtung und Portfolio in der Schuleingangsphase. Bei der Recherche nach einem wissenschaftlich begleiteten Verfahren, das diese für alle Beteiligten wesentlichen Bereiche vereint, wurde das »Salzburger Beobachtungskonzept« (SBK)[99] ausgewählt. In Kooperation mit der Universität Salzburg konnte eine gemeinsame Fortbildung mit Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindergarten, Hort und Volksschule und Lehrenden der BAfEP Oberwart realisiert werden. Seit Juni 2014 wird das SBK erfolgreich für die Entwicklungsdokumentation in Kindergärten und Horten in Oberwart eingesetzt. Das Portfolio ist zu einem wesentlichen Bestandteil der pädagogischen Arbeit geworden. Die Weiterführung des Portfolios in der Volksschule wird ab dem Schuljahr 2016/17 umgesetzt.

Standortsbezogene Maßnahmen zur umfassender Sprachförderung

- Durch das Leseprojekt »Aktion Bücherwurm – (Vor)lesen macht Spaß« von Maria Mühlbauer, das bereits 2010 ins Leben gerufen wurde, wird die Bedeutung des Spracherwerbs öffentlich in den Mittelpunkt gerückt. Die Bildungsinstitutionen werden dabei von ortsansässigen Betrieben unterstützt.

97 BMBF (2013)

98 CBI (2016a)

99 Paschon & Zeilinger (2009)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

- In einer institutionenübergreifenden Fortbildung mit Prof.in Gabriele Herland, Lehrbeauftragte der PH Linz und Buchautorin, werden Bilderbücher als Brücke zwischen Kindergarten und Schule thematisiert.
- Im ersten Projektjahr werden »Geschichtendrache Ü« (Österreichischer Buchklub) und »Sokrates, der Bücherwurm von Oberwart« zu zentralen Figuren. Im zweiten Jahr begleiten »Kasimir« und »Flora« aus den »Lerngeschichten für lange Ohren« den Transitionsprozess.
- Schülerinnen und Schüler der BAfEP planen unter Anleitung von Abteilungsvorständin Jutta Pradl-Hodics die Kooperation von Kindern im letzten Kindergartenjahr mit ihren Partnerklassen. Im Rahmen der Praxis setzen sie diese gemeinsam mit Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindergarten und Schule um.
- Bilderbücher stehen auch im dritten Jahr im Mittelpunkt und werden für vielfältige Sprachanlässe von Übergangsteams, die sich aus einer Pädagogin aus dem Kindergarten und einer Lehrerin der 1. bzw. 2. Volksschulklasse zusammensetzen, verwendet.

»**Hand in Hand vom Kindergarten in die Volksschule**« erfordert ein behutsames Begleiten vom Kindergarten- zum Volksschulkind. Für die Modellregion Oberwart wird dies durch folgende Konzeptionspunkte verdeutlicht:

- Informationen zur Schuleingangsphase wurden den Eltern im Rahmen eines Elternabends gemeinsam von Kindergartenleiterinnen, Volksschuldirektorin und einer Vertreterin der Schulpsychologie dargestellt.
- Alle Kinder im letzten Kindergartenjahr einer Gruppe haben eine Partnerklasse. Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindergarten und Volksschule bilden ein Übergangsteam, das Inhalte für Bildungseinheiten in Klassen und Kindergartengruppen gemeinsam plant.
- Die Orientierung im Schulgebäude und das Kennenlernen von Lehrerinnen und Lehrer sowie des Schulpersonals sind wichtige Anliegen.
- Wesentliche Bestandteile der individuellen Begleitung für jedes Kind sind Beobachtung und Entwicklungsgespräche.
- Ein Entwicklungsportfolio begleitet die Kinder vom Kindergarten in die Volksschule.
- Kindergartenkinder werden im Rahmen des Schulfestes in der Schulgemeinschaft willkommen geheißen.

Rückblickend kann die Modellregion Oberwart eine positive Bilanz ziehen. Die kooperative Arbeit zeichnet sich vor allem durch persönliches Engagement aller Beteiligten, getragen durch Teamfähigkeit und Begegnung auf Augenhöhe, aus. Als qualitätssteigernd können die dokumentierte Beobachtung der kindlichen Entwicklung durch das Salzburger Beobachtungskonzept, die Entwicklungsgespräche mit Eltern und die Portfolioarbeit wahrgenommen werden. Die positive Resonanz der Eltern bestärkt alle Beteiligten in gleicher Weise am Transitionsprozess weiter zu arbeiten.

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

6.2 Modellregion Steiermark – EVIS: Empowerment, Vernetzung, Inklusion und Sprache in einer ganzheitlichen Bildungsarbeit

Für die Begleitung[100] von insgesamt sieben kooperativen Clustern an den Standorten Graz, Lieboch, St. Stefan/Leoben, Bruck/Mur und Liezen kooperieren Pädagogische Hochschule Steiermark (PHSt) und Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz (KPH). Auswahlkriterien für die Standorte sind u. a. vorhandene Forschungstätigkeit, sozialer Brennpunkt im urbanen Raum mit hohem Anteil von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch sowie Einbindung der Praxisvolksschulen bzw. BAKIP. In das Modellprojekt sind insgesamt 13 Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, 26 Lehrerinnen und Lehrer, eine Pädagogin mit Doppelausbildung sowie drei Direktorinnen involviert. Diese werden von Schulpsychologie, Landesschulrat und Integrativer Zusatzbetreuung sowie der Abteilung 6 der Landesregierung unterstützt. Durch intensive institutionenübergreifende Zusammenarbeit sollen die regionale Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule gestärkt und der Übergang vorbereitend begleitet werden, um Ressourcen und Freiräume flexibel zu nutzen.

Maßnahmen interdisziplinärer Zusammenarbeit

Den Ausgangspunkt des Projekts stellen Bedarfserhebung und Ist-Analyse am jeweiligen Standort dar. Die kooperativen Cluster zielen darauf ab, die Kinder beim Erlernen der Bildungssprache zu begleiten und die unterrichtssprachlichen Kompetenzen der Kinder früher und bewusst zu fördern. Standortbezogen werden Entwicklungsportfolios erstellt, eine Vernetzung im Sozialraum organisiert und aktivierende Erziehungs- und Bildungspartnerschaften initiiert. Interdisziplinär konzipierte Schwerpunkte, die in einem Kooperationskalender festgehalten werden, umfassen u. a. Sprachförderung, Kennenlernen der zukünftigen Lernumgebung, Patenschaften, Planen des Übergangsjahres, Einsatz von Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumenten und Elternabende. Schwerpunkte stellen die Förderung des Schriftspracherwerbs unter der Perspektive einer ganzheitlichen Bildungsarbeit sowie standortübergreifende und -spezifische Qualifizierungsmodelle dar. Die Ergebnisse werden in Form von Zwischenberichten, Projekthandbuch und -dokumentationen erfasst.

100 bis 12/2014 HRin LSI Helga Thomann, ab 05/2015 LSI Dipl.Päd. Wolfgang Pojer, BEd (wolfgang.pojer@lsrstmk.gv.at), Mag.[a] Dr.[in] Andrea Seel (andrea.seel@kphgraz.at), Mag.[a] Dr.[in] Andrea Holzinger (andrea.holzinger@phst.at)

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

7 Literatur und weiterführende Links

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

Becker, Tabea (2005). Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform (2. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

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

BMB (2016a). Ausführungserlass zur Umsetzung der Grundschulreform ab dem Schuljahr 2016/17. BMB-36.300/0042-I/2016.

BMB (2016b). Informationsblätter zum Thema Migration und Schule [online]. URL: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info1-16-17.pdf [08.11.2016].

BMB (2016c). Pädagogischer Erlass zur Umsetzung sowie Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Sprachförderkurse/Sprachstartgruppen. BMB-27.903/0015-I/4/2016.

BMUKK (2013). Verbindliche Richtlinien zur umfassenden Sprachförderung bei sprachlichem Förderbedarf – Entwicklung von Modellprojekten in allen Bundesländern im Schuljahr 2013/14. BMUKK-36.300/0064-I/2013.

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

Breit, Simone (Hrsg.). (2011a). BESK, Version 2.0. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst & Kultur (BMUKK). Salzburg: BIFIE.

Breit, Simone (Hrsg.). (2011b). Handbuch zum BESK, Version 2.0. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst & Kultur (BMUKK). Salzburg: BIFIE.

Breit, Simone (Hrsg.). (2011c). BESK-DaZ, Version 2.0. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst & Kultur (BMUKK). Salzburg: BIFIE.

Breit, Simone (Hrsg.). (2011d). Handbuch zum BESK-DaZ, Version 2.0. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst & Kultur (BMUKK). Salzburg: BIFIE.

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

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

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

Bundeskanzleramt (2013). Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013–2018. Erfolgreich. Österreich. [online].
URL: http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=53264 [14.09.2016].

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

Charlotte Bühler Institut im Auftrag des BMUKK (2009b). Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen (Aktualisierte Version). Wien: BMUKK.

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

Charlotte Bühler Institut (2016a). Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase. Wien: BMB.

Charlotte Bühler Institut (2016b). Schülerinnen/Schülereinschreibung NEU. Wien: BMB.

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

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

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

Englisch-Stölner, Doris & Özcan, Dženita (2013). Mehrsprachige Alphabetisierung – zukunfts- weisender Unterricht in mehrsprachigen Wiener Volksschulklassen. [online]. URL: http://m.oebv.at/sixcms/media.php/504/englisch-stoelner_oezcan.pdf [21.09.2016].

Fröhlich, Lisanne, Döll, Marion & Dirim, Inci (2014). Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 1: Beobachtungsbogen für Volksschulen und Sekundarstufe I. Wien: BMBF.

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

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Fthenakis, Wassilios E. (2008). Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain? [online]. URL: http://www.familienhandbuch.de/kita/krippe/rund-um/derbildungsauftraginkindertageseinrichtungen.php [21.09.2016].

Gogolin, Ingrid et al. (2010). Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. [online]. URL: https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/openaccess.pdf [21.9.2016].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

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

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

Krumm, Hans-Jürgen & Reich, Hans H. (2011). Curriculum Mehrsprachigkeit. [online] URL: http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf [21.09.2016].

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

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

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

Motsch, Hans-Joachim (2010). Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht (3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage). München: Ernst Reinhardt.

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

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

Paschon, A. & Zeilinger, M. (2009). Schulungshandbuch für das »Salzburger Beobachtungskonzept« (SBK) für die Version 2009/10. Salzburg: Eigenverlag.

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

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

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

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

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

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

Szagun, Gisela (2013). Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch (4. Auflage). Weinheim: Beltz.

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

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

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

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

Gesetzliche Grundlagen

Erläuterungen zum Schulrechtsänderungsgesetz [online]. URL: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/I/I_01146/fname_532519.pdf [01.11.2016].

SchOG Schulorganisationsgesetz [online]. URL: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265 [08.11.2016].

SchPflG Schulpflichtgesetz [online]. URL: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576 [08.11.2016].

SchUG Schulunterrichtsgesetz [online]. URL: https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600&FassungVom=2016-11-08&Artikel=&Paragraf=77a&Anlage=&Uebergangsrecht= [08.11.2016].

Schulrechtsänderungsgesetz 2016/BGBl I Nr. 56/2016 [online]. URL: https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2016_I_56 [16.11.2016].

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Weiterführende Links

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

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs.html (Lehrplan der Volksschule)

http://www.charlotte-buehler-institut.at (Bildungspläne des Kindergartens)

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

http://www.schule-mehrsprachig.at

http://www.sprich-mit-mir.at

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

Das elektronische Original dieses Dokumentes wurde amtssigniert.
Hinweise zur Prüfung finden Sie unter https://as.stmk.gv.at.

