

Sommerzeit wird Sprach(en)lernzeit: Sichtweisen von Lehramtsstudierenden der Primarstufenausbildung auf das Konzept der Sommerschule sowie praktische Implikationen für die Didaktik

Pia Frick, Elke Kikelj-Schwald & Simone Naphegyi

*Der Fokus des Beitrags liegt auf einer rückmeldeba-
sierten Weiterentwicklung des Lehrveranstaltungs-
konzepts zur Vorbereitung von Studierenden der
PH Vorarlberg (PHV) auf die Unterrichtstätigkeit in
der Sommerschule 2020. Nach einer Beschreibung
der Genese und des Organisations- und Lehrver-
anstaltungskonzepts der Sommerschule folgen die
Darstellung und Diskussion einer qualitativen
Evaluationsstudie. Aus den Daten lässt sich die
Notwendigkeit einer zielgerichteten Überarbeitung
des Lehrveranstaltungskonzepts ableiten. Exem-
plarisches werden im Rahmen einer fachdidaktischen
Auseinandersetzung Überlegungen zum Erwerb
der Nominalphrase im Deutschen und ein Curri-
culum zum Genuserwerb vorgestellt.*

*The article focuses on a feedback-based further
development of a course concept to prepare stu-
dents of the PH Vorarlberg (PHV) for summer
school teaching. A description of the genesis and
the organizational structure and course concept of
the summer school is followed by the presentation
and discussion of a qualitative evaluation study.
From the data, the need for a targeted revision of
the teaching concept can be deduced. Examples
involving considerations for the acquisition of the
nominal phrase in German and a curriculum for
the acquisition of the genus (grammatical gender
of nouns) are presented in the context of a didactic
discussion.*

Genese der Sommerschule

Die starken Fluchtbewegungen aus dem Nahen Osten nach Europa haben vor allem ab dem Schuljahr 2015/16 im Pflichtschulbereich eine veränderte Situation geschaffen. Wintersteiger und Zelger (2017, S. 5) sprechen davon, dass die massive Zunahme von Neuankommenden neue Tatsachen schaffe. In Zahlen ausgedrückt heißt das, dass bis zum Stichtag 30.06.2017 österreichweit 15.627 Schüler*innen aus der benannten

Fluchtmigrationsbewegung seit Beginn des Schuljahres 2015/16 in die allgemeinen Pflichtschulen aufgenommen wurden. 1001 davon waren es im Bundesland Vorarlberg (Bundesministerium für Bildung, 2017). In Österreich sind Kinder und Jugendliche unter 15 Jahren schulpflichtig, unabhängig davon, ob sie im Asylverfahren oder bereits als Flüchtlinge anerkannt oder subsidiär schutzberechtigt sind (Siebert, 2018, S. 5). Da davon auszugehen war, dass der Großteil dieser Schüler*innen in ihren Herkunftsländern keinen Kontakt zur deutschen Sprache hatte, wurden sie grundsätzlich als Schüler*innen mit außerordentlichem Status aufgenommen. Zum damaligen Zeitpunkt war noch kein verpflichtendes Messinstrument wie MIKA-D für die Zuweisung eines außerordentlichen Status im Einsatz. Die maximale Dauer für diesen Status beträgt zwei Jahre. Für diese Zeit sind Deutschfördermaßnahmen vorgesehen, um die anschließende Eingliederung als ordentliche*r Schülerin*in zu ermöglichen.

Bereits im November 2015 wurde von der Bundesregierung ein 50 Punkte-Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten verabschiedet. Das Ziel dieser Empfehlungen lag darin, die über die Flüchtlingsbewegungen nach Österreich zugewanderten Personen möglichst rasch zu integrieren. Als dritter Punkt wird in diesem Dokument die gezielte Sprachförderung in der Schule durch Sprachförderklassen und Sprachförderkurse am Nachmittag sowie in den Sommerferien aufgelistet. Die flächendeckende Umsetzung der gezielten Sprachförderangebote in den Sommerferien, betitelt als Sommerschule, wurde durch die Coronabedingten Schulschließungen nach dem Schuljahr 2019/20 erstmals flächendeckend im gesamten Bundesgebiet umgesetzt.

Die Sommerschule fand 2020 im Rahmen eines zweiwöchigen Programms vom 30. August bis 12. September an verschiedenen Schulstandorten in Österreich statt. Ziel der Sommerschule war (und

ist) es vor allem, Lernrückständen entgegenzuwirken, die auf Grund der verringerten Schulbesuchszeiten durch die Coronapandemie entstanden waren. Das Bildungsangebot richtete sich vor allem an außerordentliche Schüler*innen sowie allgemein an Schüler*innen mit einem starken Aufholbedarf im Fach Deutsch. Die betreffenden Kinder sollten in diesem Zeitraum individuell und gezielt sprachlich gefördert werden (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020, S. 5).

Organisationskonzept

Initiiert wurde das Projekt Sommerschule 2020 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Hochschulen, den Universitäten, den Bildungsdirektionen der Länder und den Schulleitungen der Standorte (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020, S. 4). Vorrangige Aufgaben der Pädagogischen Hochschulen waren der Rekrutierungsprozess der Lehramtsstudierenden, die fortlaufende Betreuung und Beratung der Kandidat*innen und die damit verbundenen Informationen über ihren möglichen Einsatz in der Sommerschule. Für die PH Vorarlberg (PHV) wurde Elke Kikelj-Schwald (Fachbereich Deutsch) mit der operativen Leitung der Organisation der Sommerschule für die Primarstufe betraut.

Von Seiten des Ministeriums war ursprünglich vorgesehen, die Sommerschule vor allem mit Lehramtsstudierenden der Primarstufe (ab dem 6. Studiensemester), der Sekundarstufe I sowie mit Lehrpersonen, die sich freiwillig für diesen zweiwöchigen Einsatz zur Verfügung stellten, durchzuführen. Die zentrale Aufgabe dieser Pädagog*innen war in erster Linie die Unterstützung der Lehramtsstudierenden bei der Planung und Organisation ihres Unterrichts. Je nach Bedarf wurden diese Lehrpersonen auch im Unterricht gemeinsam mit Studierenden eingesetzt (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020, S. 7).

Für ihre Unterrichtstätigkeit an den Schulstandorten und dem verpflichtenden Besuch einer begleitenden Lehrveranstaltung wurde den Studie-

renden eine Abgeltung in Form von 5-ECTS-Anrechnungspunkten, anrechenbar auf pädagogisch-praktische Studien, zugesagt (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021, S. 6). Einen weiteren Anreiz für die Studierenden sahen die Initiator*innen vor allem in der Möglichkeit der Vertiefung der eigenen praktischen Lehr- und Lernerfahrungen und dem Kennenlernen neuer Schulen und Standorte (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021).

Das Interesse der Lehramtsstudierenden der Primarstufe war vorerst nicht sehr groß, was vor allem der geringen Vorlaufzeit der Sommerschule geschuldet war. Lediglich Studierende der unteren Semester bekundeten Interesse, für die höhersemestrigen Studierenden schien der Einsatz in der Sommerschule aus curricularen Gründen weniger attraktiv. An der PHV wurden weitere Maßnahmen ergriffen, um Studierende für die Unterrichtspraxis in der Sommerschule zu motivieren. Es wurde vereinbart, die begleitende Lehrveranstaltung flexibel zu gestalten, die Präsenzzeiten zu verringern und den Anteil des Selbststudiums zu erhöhen. Um das versprochene Unterrichtsangebot flächendeckend gewährleisten zu können, rekrutierte die Bildungsdirektion zusätzlich Lehrpersonen an verschiedenen Standorten. In Vorarlberg nahmen an 20 Standorten 1.548 Schüler*innen, 12 Buddys, 128 Lehrpersonen und 55 Lehramtsstudierende an der Sommerschule 2020 teil, wobei auf die Primarstufe der PHV 11 Studierende entfielen. Davon befanden sich acht Personen im 4. Semester, eine im 2. und zwei im 6. Semester.

Konzeption und Durchführung der begleitenden Lehrveranstaltung

Den Pädagogischen Hochschulen wurde von Seiten des Ministeriums der Auftrag erteilt, eine begleitende Lehrveranstaltung im Ausmaß von 2,5 ECTS zu konzipieren. Die Herausforderung bestand darin, die heterogene Studierendengruppe in kurzer Zeit fachdidaktisch und methodisch auf die Sommerschule vorzubereiten. Die Konzeption und die Leitung dieser Lehrveranstaltung wurde an der PHV von Vizerektor (VR) Heiko Richter und Elke Kikelj-Schwald übernommen. Die Fachgruppe

Deutsch, vertreten durch Simone Naphegyi, begleitete mit ihrer Expertise im Volksschulbereich die Verantwortlichen konzeptionell. Interdisziplinär unterstützt wurden die Verantwortlichen auch von Hochschullehrpersonen aus den Fachgebieten Mathematik, Musik und Sachkunde.

Für die Studierenden war der Besuch der begleitenden Lehrveranstaltung verpflichtend. Die Planungsphase für das Unterrichtspraktikum erstreckte sich über mehrere Wochen und umfasste neben Präsenzveranstaltungen auch entsprechende Arbeitseinheiten (Workloads). Angelehnt an die pädagogischen Leitlinien des Bundesministeriums und der unseres Erachtens umfassenden Vorgaben und Empfehlungen zur Sommerschule wurden in den Lehrveranstaltungen folgende Inhalte erarbeitet bzw. vermittelt:

- Besprechung der Unterrichtsvorbereitungen für heterogene, mehrsprachige Lerngruppen mit besonderem Fokus auf die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache
- Hilfestellung bei der Unterrichtsplanung und bei der Erstellung des Stundenplans
- Entwicklung eines gemeinsamen Pools an Ideen und Materialien
- Unterstützung bei der Erstellung von Lernpaketen und bei der Auswahl von geeigneten Lern- und Differenzierungsmaßnahmen
- Besprechung und Erarbeitung von begleitenden Projekten (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020, S.8)

Von Seiten des Bildungsministeriums wurde neben der Förderung der Unterrichtssprache Deutsch vor allem "themenzentriertes und projektbezogenes" Arbeiten eingefordert. In der Broschüre "Sommerschule 2020" lässt sich Folgendes nachlesen:

Am Ende der Sommerschule soll als Projektergebnis ein Produkt vorliegen, das die Schülerinnen und Schüler „anfassen“ und präsentieren können. Das Produkt kann zum Beispiel ein Kurzvideo, ein Hörtext, Blog, Podcast, Poster, Theaterstück oder eine Zeitung sein. Sowohl bei der Auswahl des Produkts bzw. des Projektergebnisses als auch bei der Gestaltung des Weges dorthin besteht für die Unterrichtenden der Sommerschule ein gänzlich freier Gestaltungsspielraum. (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020, S. 9)

Für die zielgerichtete Planung der Förder- und Unterstützungsmaßnahmen schien es den Autorinnen notwendig, dass die Studierenden in Kenntnis über den aktuellen Sprachstand der Lernenden gesetzt werden. Als Grundlage für die gezielte sprachliche Förderung erarbeiteten Simone Naphegyi und Elke Kikelj-Schwald deshalb im Vorfeld der Sommerschule Erhebungsraster für alle vier Schulstufen für die individuelle Unterrichtsplanung und Unterrichtsvorbereitung der Lehrpersonen. Ergänzend zu den Rahmenangaben zum Kind wurden auch spracherwerbsrelevante Kriterien miteinbezogen. Diese Raster wurden in Anlehnung an die Pilotkompetenzprofile (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019, S. 11-14) für den Bereich Deutsch konzipiert. Mit Hilfe dieses Instruments sollte der Sprachstand der Schüler*innen vorab von den Lehrkräften der Regelschule erfasst und an die Sommerschulstandorte und in weiterer Folge an die Studierenden kommuniziert werden. Leider standen die endgültigen Schulstandorte lange nicht fest, die Erhebungsraster konnten dadurch erst sehr spät verschickt werden. Viele Lehrpersonen befanden sich zu der Zeit schon in den Ferien, sodass einige Studierende bei der Planung ihrer Fördermaßnahmen auf keine Informationen zurückgreifen konnten.

Ein wesentliches Ziel der Sommerschule war die Kompensation von möglichen Lernrückständen im Fach Deutsch, um die Anschlussfähigkeit der Schüler*innen an die nächste Schulstufe zu gewährleisten. Die Empfehlungen des Bildungsministeriums, die Unterrichtsschwerpunkte ausschließlich auf die Sprachförderung im Unterrichtsfach Deutsch verbunden mit projektbezogenem Arbeiten zu legen, war für die Verantwortlichen der PHV zu eng gefasst. Sprachförderung und Sprachbildung findet nicht nur im Fach Deutsch, sondern auch fächerübergreifend in anderen Bereichen wie Mathematik und Sachkunde statt.

Zentrales Anliegen der Hochschullehrpersonen bei der Vermittlung der Lehrinhalte im Rahmen der begleitenden Lehrveranstaltung war es deshalb auch, das Bewusstsein der Studierenden für die sprachliche Förderung im Kontext des jeweiligen fachlichen Lernens zu schärfen. Ergänzend zum projektbezogenen Arbeiten und der Stärkung der

Unterrichtssprache im Fach Deutsch wurde auch eine tägliche Fördereinheit in Mathematik empfohlen, mit dem Ziel, mathematisches Vokabular zu klären, sprachliche Anforderungen zu identifizieren und entsprechende Sprachhandlungen einzuüben (Eisen et al., 2017, S. 3ff).

Während des zweiwöchigen Praktikums an der Sommerschule wurden die Studierenden der Primarstufe intensiv von Praxisbetreuer*innen der PHV betreut. Die verantwortlichen Hochschullehrpersonen unterstützten die Studierenden bei der Projektentwicklung, bei der Unterrichtsplanung und insbesondere bei der begleitenden Reflexion des eigenen Unterrichtshandelns bei verbindlichen Besuchen vor Ort. Zwischen der Projektleitung und den Praxisbetreuer*innen fand ein regelmäßiger Austausch statt.

Empirische Erhebung zur Evaluation der Sommerschule

Angesichts dieser beschriebenen Umstände ist es von besonderem Interesse, die Sichtweisen der beteiligten Studierenden zu erheben, die 2020 Unterrichtserfahrungen im Rahmen der Sommerschule gewinnen konnten. Die nachfolgend beschriebene Erhebung geht der Frage nach, welche Perspektiven auf individuelle Herangehensweisen im Zusammenhang mit der Vermittlung der Unterrichtssprache Deutsch im Rahmen der Sommerschule nachgezeichnet werden können. Für die Didaktik im Fachbereich Deutsch (Primarstufe) stellt sich die Frage nach der Ableitung möglicher praktischer Implikationen besonders im Hinblick auf den geplanten Ausbau der Sommerschule.

Forschungsdesign und Kurzbeschreibung der Forschungsmethode

Für die Beantwortung dieser Fragestellung wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, das dem einer Fallanalyse nahekommt. Die Gruppe von Studierenden der PHV, die im Rahmen der Sommerschule unterrichtet haben, ist mit 11 Teilnehmer*innen eine überschaubare Gruppe.

Gruppendiskussionen sind mehrheitlich qualitativ ausgerichtet, streben Natürlichkeit der Erhebungs-

situation, Kommunikativität und Offenheit an (Vogl, 2019, S. 695) und eignen sich deshalb als Methode zur Evaluation. Für die Gruppendiskussionen wurden drei Kleingruppen mit jeweils 2 bis 4 Studierenden gebildet, die Unterrichtserfahrung im Rahmen der Sommerschule gewinnen konnten. Für die Gruppenzusammensetzung war das Kriterium ausschlaggebend, dass die Teilnehmenden einer Diskussionsgruppe nicht am selben Schulstandort in der Sommerschule tätig waren. Jede Gruppe diskutierte entlang eines eigens dafür konzipierten Leitfadens in separaten Räumen. Die Gruppendiskussion diente in dieser Untersuchung als Medium, um Einzelmeinungen im Kontext der Evaluierung der Sommerschule in validierter Form (Vogl, 2019, S. 695) zu erheben.

Datenerhebung und Datenauswertung

Die Gruppendiskussionen wurden als Audioaufnahmen aufgezeichnet und nahezu vollständig geglättet transkribiert. Die Transkripte wurden entlang inhaltlich-semantischer Regeln angefertigt, die einen einfachen Zugang zum Gesprächsinhalt zulassen (Dresing & Pehl, 2018, S. 18).

Für die Auswertung der verbalen Datengrundlage aus den Gruppendiskussionen wurden diese einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1982/2015) unterzogen. Die qualitative Inhaltsanalyse beinhaltet für die Auswertung der verbalen Daten aus den Gruppendiskussionen strukturierende und zusammenfassende Elemente (Mayring 2000/2015). Die Haupt- und Unterkategorien für die inhaltliche Strukturierung (Mayring, 2015, S. 103) des Datenmaterials wurden zunächst deduktiv aus dem unter Punkt 2 beschriebenen Organisationskonzept und den Kriterien des Leitfadens festgelegt.

Induktiv wurden die Kategorien für die inhaltliche Analyse aus dem vorliegenden verbalen Datenmaterial erweitert. Eine weitere Strukturierung des Datenmaterials erfolgte in Anlehnung an die von Zelger (2019, S. 7) für sein Forschungsverfahren GABEK vorgeschlagene Bewertungskodierung (positiv, negativ, neutral), da die Studierenden mit ihren Aussagen nicht nur Erfahrungen beschreiben, sondern auch Bewertungen zum Ausdruck bringen (Zelger, 2019, S. 393). So

konnten Problemfelder und Erfolgsgebiete identifiziert werden, die nachfolgend aufgezeigt werden.

Datendarstellung und Interpretation

Die Datendarstellung und Interpretation erfolgen zunächst nach strukturell organisatorischen und in weiterer Folge nach personenbezogenen und fachlich inhaltlichen Kriterien.

Strukturell organisatorische Kriterien

Erste Unstimmigkeiten traten aus Sicht der Studierenden bereits beim Anmelde- und Rekrutierungsprozess im Vorfeld der Sommerschule auf. Versprechungen von Seiten des Ministeriums wie z.B. die freie Wahl der Standorte als auch der kollegialen Tandems wurden nicht eingehalten. An vereinzelten Schulstandorten wurden von den Studierenden unklare Verhältnisse im Hinblick auf die Zuständigkeiten (Schulleitung/Bildungsdirektion) geortet, wie dies stellvertretend in der folgenden Aussage einer*s Studierenden zum Ausdruck kommt:

1_ST1: (.) weil jeder hat es dem anderen in die schuhe geschoben- ich bin nicht zuständig das ist die bildungsdirektion und alles hat schon lange die leiterin gekriegt- also es war zäh (.) so gerade weil es nicht stimmig war wer jetzt da zuständig ist und verantwortlich (.)

Von anderen Schulstandorten wird seitens der Studierenden von einem reibungslosen Ablauf mit klaren Vorgaben und einem zuvor kommunizierten organisatorischen Konzept berichtet. Diese Schulstandorte sind eindeutig in der Überzahl. Die Unterstützung und Begleitung seitens der Schulleitungspersonen wird von den Studierenden sehr geschätzt und positiv bewertet und kann als Schlüsselfaktor für eine gelingende organisatorische Bewältigung der für die Studierenden sehr herausfordernden und neuen Situation gewertet werden. Dies kommt stellvertretend in folgendem Zitat zum Ausdruck:

2_ST3: also wir waren in xxx (Name einer Ortsgemeinde) und das war super (.) weil uns hat die direktorin sehr sehr unterstützt [...] jegliche unterstützung seitens der direktorin bekommen (.) sie hat hin und wieder einmal kurz hereingeschaut in die klasse (.) aber hat uns eigentlich machen lassen (.) was auch voll fein war (.)

Die größte Herausforderung in diesem Prozess war, dass in den Institutionen, die die Sommerschule initiierten und organisierten, aufgrund der Coronasituation rasch entschieden und gehandelt werden musste. Die Akteur*innen konnten nicht auf jahrelang erprobte und gereifte Konzepte und Szenarien zurückgreifen. Aus Sicht der Studierenden erscheint die Zusammenarbeit der verschiedenen Einrichtungen ausbaufähig. Damit in Zukunft mehr Lehramtsstudierende für die Sommerschule angeworben werden können, sind strukturelle Verbesserungen im Hinblick auf die Zusammenarbeit der Kooperationspartner und eine verlässlichere und transparentere Kommunikation aller Beteiligten wünschenswert.

Personenbezogene Kriterien

Der persönliche Lernfortschritt im methodisch-didaktischen Bereich wird von allen Studierenden durchgängig sehr positiv bewertet. Die bewusste Wahrnehmung und Erfahrung von Selbstwirksamkeit im Rahmen der Sommerschule kann in diesem Zusammenhang zentral herausgestrichen werden. Das Sich-Erproben als Lehrperson und die Übernahme von Verantwortung für die Lernenden in einem Freiraum, den die Sommerschule konträr zu regulären Praktika bietet, wird von allen Studierenden ausschließlich als sehr positive Erfahrung gewertet, die sie mit Stolz erfüllt. Ebenso birgt der konzeptionelle Freiraum, den das Sommerschulkonzept den Studierenden auf inhaltlicher und methodisch-didaktischer Ebene bietet, ein hohes Motivationspotential in sich und wirkt selbstwertstärkend auf die Studierenden. Hier werden von den Studierenden Vergleiche zu traditionellen Tages- und Blockpraktika gezogen und der Mehrwert der Erfahrungen und des Ausprobierens neuer didaktischer Ansätze in der Sommerschule durchgängig positiv hervorgehoben. Im folgenden Zitat einer*s Studierenden kommt dies sehr treffend zum Ausdruck und steht stellvertretend für eine Erfahrung, die durchgängig von allen Studierenden geteilt wird:

1_ST3: und das hat mir so gefallen (.) dass man die inhalte auch so frei wählen hat dürfen und wie man den unterricht gestaltet (.) da habe ich so viel gelernt und wirklich einen ganzen tag einmal in einer klasse stehen und unterrichten und das für zwei wochen (.) in

der art und weise war für mich der hammer- (.) da habe ich so viel gelernt und es hat mir auch voll spaß gemacht und ich habe auch voll selbstbewusstsein im unterrichteten gekriegt (.)

Nicht nur für sich in der Rolle als Lehrperson, sondern auch für die mehrsprachigen Lernenden orten die Studierenden im Setting der Sommerschule einen geschützten Raum. Bereits nach dieser doch kurzen Phase der Sommerschule nehmen sie Lernfortschritte in einzelnen Bereichen der Deutschkompetenz bei den Lernenden wahr. Möglicherweise erlaubt gerade eine neue Lernumgebung und eine neue Lerngruppe den Schüler*innen, sich unbefangener in der Unterrichtssprache zu erproben, als dies im regulären Schulalltag wahrgenommen wird. Diese Wahrnehmung der Studierenden stützt sich auf Erfahrungen aus bisherigen Unterrichtspraktika.

Aus einer Gruppendiskussion geht hervor, dass die Studierenden eine doch nicht unerhebliche Leerstelle im Bereich spezifischer und gezielter Deutsch-als-Zweitsprachendidaktik und sprachbewusster Unterrichtsgestaltung im Rahmen der begleitenden Lehrveranstaltung identifizieren. Diese Leerstelle wird von den Studierenden im vierten Studiensemester in ihrem bis dato erworbenen Fachwissen im Regelstudium und in der begleitenden Lehrveranstaltung gesehen.

Dies kommt in der folgenden Aussage einer*s Studierenden des vierten Semesters zum Ausdruck:

1_ST4: wir sind bei der durchführung der sommerschule auch draufgekommen- (.) dass wir relativ wenig zu dem daz spezifischen bereich gemacht haben- (.) also auf was du jetzt genau acht geben musst- wie du ein arbeitsblatt sprachsensibel aufbereitest (.) und mit den kindern besprichst und so und ich finde (.) da hätten wir eigentlich schon noch viel mehr dazu lernen können (.) auf das ist man nicht eingegangen (.)

Diese in den Gruppendiskussionen identifizierte und zum Ausdruck gebrachte persönliche und strukturelle Leerstelle im fachdidaktischen Bereich der spezifischen Deutsch-als-Zweitsprachendidaktik soll für die Entwicklung und Überarbeitung der Lehrveranstaltungen für das Sommerschulkonzept

2021 aufgegriffen und in eine erweiterte Neukonzeption miteinbezogen werden. Eine zielgerichtete Anpassung der Inhalte der Lehrveranstaltung an die Bedarfe, die die Studierenden im Rahmen dieser Evaluationsforschung zum Ausdruck gebracht haben, soll die Wirksamkeit in dieser Hinsicht erhöhen.

Nachfolgende Ausführungen im nächsten Abschnitt zeigen exemplarisch, wie eine vertiefte fachdidaktische Auseinandersetzung im Grammatikbereich aussehen kann. Mit der Fokussierung auf den Genuserwerb wird ein dominierendes Thema aufgegriffen, das für die Studierenden aus dem Regelstudium aber nicht neu ist: Wir möchten sie befähigen, auf ihr erworbenes Wissen zum Spracherwerb zuzugreifen und entlang einer Lernerprogression – quasi als Hintergrundfolie – Sprachthemen einzuordnen, zunehmend selbst didaktisch aufzubereiten und zur Verfügung stehende vorhandene Unterrichtsmittel gezielt auszuwählen. Eine gemeinsame Suche nach attraktiven Kontexten für das Sprachlernen im Lernsetting Sommerschule kann das Ganze abrunden.

Ausblick – Schaffen einer didaktischen Konzeption zum systematischen Erwerb der Nominalphrase

Artikelfehler bei mehrsprachigen Kindern begegnen uns in allen Schulstufen, sodass Studierende bereits nach den ersten Kontakten in der Schulpraxis mit Fragen nach einer geeigneten didaktischen Intervention kommen. Mit den vorliegenden Ausführungen soll ein didaktischer Leitfaden für diesen Lernbereich zur Diskussion gestellt werden, der förderdiagnostischen Charakter aufweist. Die heterogenen Lernstände von Schüler*innen, sei es in Klassen oder in der Sommerschule, lassen sich darin verorten und anstehende Lernschritte werden sichtbar. Ausgewählte didaktische Beispiele runden die Ausführung ab.

Sprachliche Fähigkeiten von Kindern sind ein Spiegelbild der Lernumgebung

Das umfängliche Erlernen einer Sprache ist kein Kinderspiel. Die familiäre Umgebung und vorschulische Kinderbetreuungseinrichtungen sind hier

intensiv gefordert. Nach Schätzungen weisen heute ca. ein Drittel der Schulanfänger sprachliche Defizite auf (news4teachers, 2017). Wie wir schon länger wissen, bieten Eltern mit höherem Bildungsgrad ihren Kindern bessere sprachliche Anregungen als Eltern mit geringer Schulbildung. Kommt Mehrsprachigkeit dazu, erhöht sich der Anspruch an die Umgebung dramatisch. Die Familiensprache *sollte* – meist ganz ohne institutionelle Unterstützung (!) – weiter ausgebaut *und* die neue Sprache möglichst schnell auf bildungssprachlichem Niveau gelernt werden.

Der Erwerb jeder Sprache wird maßgeblich beeinflusst von Beginn, Dauer und Qualität des Sprachkontakts sowie den Sprachlernerfahrungen mit der Erstsprache. Fakt in Bezug auf unsere mehrsprachigen Kinder ist: Die Sprachlernsituation ganz vieler mehrsprachiger Kinder ist suboptimal. Suboptimal in Bezug auf den Ausbau der Erstsprache und suboptimal in Bezug auf die Lernsituation in der Zweitsprache. Die meisten dieser Kinder erwerben im Kindergarten zwar rasch alltagsprachliche Kommunikationsfähigkeit in Deutsch, aber im letzten Kindergartenjahr bleiben sie häufig stehen (Penner, 2005). Diese Stagnationen entstehen, weil attraktive Lernsituationen zum Erwerb der Bildungssprache nicht ausreichen oder fehlen. Je weniger das familiäre Umfeld hier zu leisten imstande ist, umso größer wird die Aufgabe für die Schule im Sinn eines gesamtgesellschaftlichen Auftrags zum Ausgleich von Benachteiligung.

Der deutsche Genuserwerb bei Kindern mit einer anderen Erstsprache

Alle Bestrebungen, den Erwerbsverlauf von Deutsch als Zweitsprache zeitlich zu erfassen, erfolgen über Beobachtungen von Kindern in dieser – mehrheitlich suboptimalen – Lernsituation und sind nur grobe Schätzungen. Kinder mit extrem günstigen Lernbedingungen (z.B. von Eltern mit hohem Bildungsgrad, in mehrsprachigen Kindergärten und Schulen) zeigen ganz andere Erwerbsverläufe und werden in Folge eher mit dem Attribut „bilingual“ versehen.

Selbst bei frühem Sprachlernbeginn (mit 3-4 Jahren) und institutionalisierter Unterstützung im Kindergarten stellt der Genuserwerb im Deutschen

eine sehr komplexe Aufgabe dar und ist bis Schuleintritt noch lange nicht abgeschlossen (Kaltenbacher & Klages, 2007; Müller, 2014; Grimm & Karas, 2014).

Phasen der Genus- und Kasusentwicklung:

Phase 1: Fehlen jeglicher Genusmarkierung (keine Artikel, keine Pronomen)

Phase 2: Artikel *der* u/o *die* tauchen auf und dienen aber nicht der Genusmarkierung, sondern sind Ausdruck von bestimmter oder unbestimmter Referenz. (**Der* Frau will **ein* Kuchen nehmen) Pronomen für Subjekte tauchen auf. (**Sie* nix Geld.)

Phase 3: Jetzt erkennen viele Kinder e-Formen als typisch für die und sie (**die Junge*), Einsilber dagegen als typisch für der (**der Frau*, **der Kind*), auch als *Schwa-e-Regel* und *Einsilber-Prinzip* bezeichnet.

Die Übergeneralisierung von ein als unbestimmter Artikel ist typisch. Artikel haben noch immer die Funktion, bestimmte oder unbestimmte Referenz anzuzeigen (*die* Tasche / **ein* Tasche, in der weiteren Verwendung **er* oder **sie* noch ohne Kongruenz).

Phase 4: Fortschritt im Kasuserwerb – Subjekte und Objekte werden unterschieden und z.B. Objekte durchgängig mit einem anderen Artikel (meist **den*) markiert. Zunehmend mehr korrekte Akkusative und auch Dativformen tauchen auf.

Die *Phasen 1-4* werden im frühen Zweitspracherwerb relativ zügig durchlaufen, sodass nach 10 bis 18 Kontaktmonaten in der Regel ein zweigliedriges Kasussystem aufgebaut ist (Subjekte und Objekte werden unterschieden, wenn auch nicht unbedingt korrekt markiert!). Hier stehen viele Kinder bei Schuleintritt.

Phase 5: Genus als grammatische Kategorie wird allmählich erkannt und das Natürliche-Geschlechts-Prinzip (*NGP*) zur Genuszuweisung angewendet. Die Klassifikation eines Substantivs als m/w wird jetzt über mehrere Sätze hinweg kongruent beibehalten (ein Hund – der Hund – den/dem Hund – er/ihn/ihm).

Die *dritte Genuskategorie (das)* wird nun ebenfalls aufgebaut. Jetzt zeigt sich auch in der Verwendung der Pronomina die Fähigkeit, sie zunehmend richtig aufzulösen, indem Genus, Kasus und Numerus Berücksichtigung finden. Sowohl Subjekte als auch Objekte können damit gemeint sein. Diese Erwerbsphase wird häufig erst nach ca. 7 Jahren Sprachkontakt im Alter von 9 Jahren erreicht (Klages & Gerwien, 2014, S. 94).

Bemerkenswert für diesen doch recht mühsamen und langwierigen Erwerbsverlauf der Nominalphrase ist die Tatsache, dass Lerner*innen aus den Artikeln erst dann das Genus eines Substantivs erschließen können, wenn sie die Funktion der Markierung von Kasus und Numerus verstanden haben (*die Schule*, aber *in der Schule* und *die Bücher*). Das braucht Zeit und viele korrekte Hinweise. Reichhaltiger Input, der zusätzlich dem Aufbau der Satzstruktur dient, liefert solche Hinweise. Diese Erkenntnis ist für die Didaktik zentral:

Dies hat für den Unterricht mit mehrsprachigen Kindern zunächst die Konsequenz, dass die sehr verbreiteten Übungen zur Artikelzuordnung ohne die Verknüpfung mit den Funktionen des Kasus vermutlich nicht besonders hilfreich sind, da die Bedeutung des Artikels bzw. Determinators in diesen isolierten Übungen für die Kinder nicht transparent ist. (Jeuk, 2008, S. 147)

Lernschritt I: Die Satzstruktur ist Ausgangspunkt für den Genuserwerb

Die Genusentwicklung hängt mit der Entwicklung des Satzbaus eng zusammen. In lernersprachlichen Äußerungen ohne Artikel ist die Reihung der Wörter entscheidend: Subjekt vor Objekt. Mit Erwerb der V2-Stellung und Verbflexion zeigen Lerner*innen an, dass sie die unterschiedliche Bedeutung von Subjekt und Objekt erfasst haben und zunehmend beginnen, Objekte anders als Subjekte zu markieren.

Der Erwerb vom einfachen Satz (mit SPO) über Klammerstrukturen bis zum Anwenden der Inversion verläuft sehr unterschiedlich schnell, ganz stark abhängig vom sprachlichen Umfeld. Literarischer Input, wiederholt angeboten, bietet ideale Lernchancen. Erfolgreiche Lerner*innen im Bereich des Satzbaus zeigen früher ein zweigliedriges

Genussystem (Kaltenbacher et al., 2010, S. 46):

- Artikel *die* nach dem Schwa-e-Prinzip (*die Schere, die Birne, die Sonne, die *Junge*)
- Artikel *der* nach dem Einsilberprinzip (übergeneralisierend auf viele sächliche Nomen – *der Tisch, der Kopf, der *Kind, der* Blatt*)

Akkusativformen für Objekte (meist übergeneralisierend *den*) und für Dative tauchen jetzt auf (**Phase 4**). Nach wie vor inkorrekte Genuszuweisungen und mangelnde Kohärenz im Diskursverlauf verstellen hier oft den Blick auf den wirklichen Lernfortschritt:

**Die Löwe hat *den Maus gesehen. *Er hat sie *gefresst.*

Das Subjekt (Löwe) ist phonologisch ein weibliches Wort, erhält deshalb den Artikel **die*, das Akkusativobjekt (Maus) wird hier obligat mit dem Akkusativmarker **den* versehen. Der zweite Satz beginnt mit einem Pronomen, das sich auf dieser Lernerstufe, unabhängig von der Form (er oder sie), immer auf das Subjekt bezieht. In der rechten Verbklammerposition finden wir eine übergeneralisierte, d.h. regelhaft gebildete Form des Partizip II. Wunderbar regelhaft gelernt!

Genuserwerb im Kindergarten?

Kaltenbacher et al. (2010) berichten aus einer erfolgreichen Studie mit 51 Kindergartenkindern, die über 2 Jahre hindurch gezielte Sprachförderung in Kleingruppen im Umfang von wöchentlich ca. 3-4 Stunden von geschulten Kräften mit diesen Förderschwerpunkten erhielten. Von diesen Kindern erreichten 85 Prozent am Ende des 2. Förderjahres ein zwei- oder dreigliedriges Genussystem und ein zweigliedriges Kasussystem. Der Einstieg in den Dativerwerb zeigte sich zudem bei einem Großteil der Kinder.

Der hohe Aufwand, mit dem dieses Ergebnis in der Studie von Kaltenbacher et al. (2010) erzielt wurde, belegt, wie herausfordernd dieser Lernbereich ist, insbesondere für sozioökonomisch benachteiligte Kinder. Montanari (2012) berichtet in ihrer Studie von 17 6-Jährigen, die nach einer Kontaktdauer mit Deutsch von mindestens 3 Jahren (inklusive Sprachförderung in Kleingruppen) untersucht wurden. Hier zeigten nur 3 Kinder ein Genussystem.

Sie bringt im Kontext des Genuserwerbs aber auch die Problematik einer unzureichend beherrschten Familiensprache Deutsch ins Spiel. Dieser familiensprachliche Input auf niedrigem Niveau wirkt sich in diesem Fall hemmend auf den Genuserwerb aus. Kinder aus Familien mit ausschließlich L1 als Familiensprache oder aus Familien mit einem hohen Niveau in Deutsch als L2 zeigten sich erfolgreicher.

Lernschritt II: Das Natürliche-Geschlechts-Prinzip und die Herstellung von Kohärenz

Für den*die Lerner*in müssen zwingend beide Funktionen von Genus ins Spiel kommen: Die Gewährleistung von Referenz (Wer ist Subjekt?) und Kohärenz (Auf wen nehme ich Bezug?), sobald sprachliche Handlungen über Satzgrenzen hinweg beschrieben werden. Nur eine von diesen Funktionen ausgehende Sichtweise liefert letztendlich klare Hinweise zum Genuserwerb: Mehrere Lexeme, die sich auf dasselbe Substantiv beziehen (vorwiegend Artikel und Pronomen), erfüllen im Diskurs gemeinsam die Aufgabe, das Genus des Substantivs anzuzeigen. Je besser Kinder längere diskursive Passagen verarbeiten können, je klarer der Kasus beherrscht wird, desto zahlreicher und stimmiger sind die Genushinweise, die sie aus dem Diskurs entnehmen können. Solange Kinder Probleme mit der Kongruenz in ihren Äußerungen haben, so lange sind auch Genusprobleme selbst bei häufigen Substantiven zu beobachten (Montanari, 2012, S. 26). Aus dieser Perspektive ist ein Artikeltraining im Nominativ wenig zielführend.

In Bezug auf die frühe Verwendung von Pronomen gilt, dass 5-jährige Kinder mit Deutsch als L1 und 5-jährige Kinder mit Deutsch als L2 in der gleichen Weise Pronomen entschlüsseln: Als Referenz für das Pronomen gilt in erster Linie das Subjekt oder der erstgenannte Ausdruck des vorausgegangenen Satzes. Kinder mit Deutsch als L1 haben allerdings das Genus etwa im Alter von 3 Jahren erworben und lernen in Bezug auf Pronomen rasch die Koordinierung mehrerer Hinweise, können also Genus, Numerus, Verbform und semantische Informationen im vorangegangenen Diskurs in Zusammenhang bringen. Ihre Lernerhypothese erweitert sich und 7-Jährige wissen also bereits, dass Pronomen sich sowohl auf das Subjekt als auch auf das Ob-

jekt im vorausgegangenen Satz beziehen können. Damit sind sie mehrsprachigen Kindern im Sprachverständnis längere Zeit überlegen.

Für mehrsprachige Kinder stellt sich dieser Entwicklungsschritt erst viel später ein: Sie beginnen ohne gezielte Unterstützung erst mit 9 Jahren (!) damit, den vorausgegangenen Diskurs für die Pronomenauflösung zu nutzen. Ein Nachteil, der sich im Umgang mit bildungssprachlichen Texten auf das schulische Fortkommen in allen Lerngegenständen auswirkt. Als didaktische Implikationen empfehlen die Autor*innen, verstärkt Kontexte mit Pronomen – zu Beginn mit Bezügen zum Subjekt, später dann auch zum Objekt – in der Förderung vorzusehen, wobei der Fokus auf dem Merkmal Genus liegen soll (Klages & Gerwien, 2014, S. 96).

Als gezielte Unterstützung beim Einstieg in das Natürliche-Geschlechts-Prinzip mit Einhaltung von Kohärenz im Diskursverlauf bietet sich bereits zu einem frühen Zeitpunkt der Themenkreis Familie an. Ohne Reduzierung auf einzelne Formen wird das gesamte Paradigma in sinnvollen Zusammenhängen präsentiert und angewendet:

der Opa, der Vater, der Bruder – ein Opa /den Opa /dem Opa /er /ihn /ihm /sein

die Mutter, die Tante, die Schwester – eine Mutter /der Mutter /sie /ihr

Dialekt bzw. Alltagssprache mischen hier beim Erwerb mit und zeigen mitunter klar auf, welcher Einfluss stärker ist. Das Primat der Mündlichkeit – auch in der Schule (!) – und mangelnde Routine in der Bildungssprache nach 5 Schuljahren sind keine Seltenheit: „Ayse seine T-Shirt farbe ist blau“ (E., 11 Jahre, Sommerschule 2020).

Die Rolle der Schule: Kognitiv anregendes Sprachlernen fördern unter Nutzung von Schrift

Genus als Kategorie ist also bei vielen mehrsprachigen Kindern im Schulalter noch nicht erworben. Der Schule kommt jetzt eine zentrale und aktive Rolle beim Sprachlernen zu.

Nach allem, was wir bisher wissen, wird der Ausbau der Sprache im schulischen Kontext zunehmend kognitiv gesteuert. Die entscheidende Frage

ist, wie Wissen adaptiv aufgebaut und mit bereits bestehendem Wissen verbunden wird. Schuhmacher & Stern (2018) sprechen in diesem Zusammenhang von „verstehendem Lernen“ und betonen, dass schulische Lerngelegenheiten nur dann ihre Wirkung entfalten können, wenn sie den Schülern Gelegenheit geben, ihr bereits vorhandenes Wissen – auch wenn es fehlerhaft ist – zu aktivieren: „Wer erfolgreich lehren will, muss herausfinden, ob der Fehler eines Schülers auf mangelnde Routine oder auf ein tiefgreifendes konzeptuelles Missverständnis zurückzuführen ist“ (Schuhmacher & Stern, 2018, S. 171).

Dies gilt auch in Bezug auf den verzögerten Erwerb des „Natürliches-Geschlechts-Prinzips“ bei älteren Lerner*innen. Für den Aufbau von „intelligentem Wissen“, das auch für die Übertragung in neue Situationen taugt, benötigt es zwei Schritte:

- 1. Schritt: Lehrperson identifiziert und diagnostiziert das Lernproblem und macht dem Kind das Problem bewusst bzw. was es noch nicht verstanden hat.
- 2. Schritt: Das „Grundproblem“, in unserem Fall die Sinnhaftigkeit unterschiedlicher Genera als ein inhärentes Merkmal von Nomen im Deutschen muss bewusst werden. Dies muss das Kind über altersangemessene Lernaufgaben *selbst* herausfinden.

die Maus Er ist schneller als sie. Wer ist das?
der Hase Warum weißt du das?
das Reh Welche Hilfe gibt dir der Artikel?

der Mann Es spielt mit ihm. Wer spielt mit wem?
die Frau Sie begrüßt es. Wer begrüßt wen?
das Kind Warum weißt du das?

Schumacher und Stern (2018) haben im Bereich MINT zu kognitiv aktivierenden Lernformen geforscht und festgestellt, dass sich mit kleinen Veränderungen oft lernwirksame Effekte erzielen lassen. Durch das Bearbeiten von im Kern ähnlich gelagerten Fällen sollen die Schüler*innen selbst eine realistische Chance bekommen, Lösungsvorschläge zu formulieren, bevor ihnen das grammatische Konzept vorgestellt wird. Dieses Vorgehen wird als „Erfinden mit kontrastierenden Fällen“ (Schumacher & Stern, 2018, S. 173) bezeichnet

und erweist sich als wesentlich lernwirksamer und befähigt anschließend zu besseren Transferleistungen als herkömmliche Erarbeitung und anschließendes Üben.

Erster Schritt: Welche *Formen eines Genusparadigmas* gehören zusammen? Familienthema, Rollenspiele, Handlungen, Sachunterrichtsthemen, Sprachspiele, literarische Texte liefern geeignete Kontexte. *Schriftgestütztes Vorgehen* ist zwingend und bietet die ungewohnten Sprachformen zur längerfristigen Betrachtung und Regelleitung an.

Der Hase mit den himmelblauen Ohren

*Es war einmal ein kleiner Hase
mit himmelblauen Ohren.
Als er merkte,
dass die Ohren der anderen Hasen
nicht die gleiche Farbe hatten,
fing er sich an zu schämen.....
(Auszug, Bollinger, 2014)*

Zweiter Schritt: Zusammengehörige Formen *zweier* Genusparadigmen sollen jetzt kontrastiv erkannt und in Diskursen zunehmend Kohärenz eingehalten werden. Die Pronomen beziehen sich vorwiegend auf das Subjekt. Die zusammengehörigen Formen eines Paradigmas in Texten müssen mehrfach gelesen, mit Farben markiert und besprochen werden. In eigenen Paralleltexten kann dann das Gelernte übernommen werden:

Die dumme Augustine

*Jeden Tag tritt der dumme August
im Zirkus auf. Er läuft auf den Händen,
er reitet auf dem Esel, er macht Musik.
Manchmal stolpert er über die
eigenen Füße und fällt auf die Nase...*

*[Die dumme Augustine] ist auf den
Händen gelaufen, sie ist auf dem Esel
geritten, sie hat Musik gemacht und
zwischen durch ist sie immer wieder
über die eigenen Füße gestolpert
und auf die Nase gefallen. ...
„Donnerwetter, die kann das aber!
Hätten sie ihr das zugetraut?“.....
(Auszug, Preußler, 1972)*

Tabelle 1: Ein Curriculum für den schulischen Genuserwerb.

Phase	Aufgaben für die Lerner*innen	Didaktische Hinweise
<p>Genus</p> <p>Phasen 1–4</p>	<p><i>Erwerb der Satzstruktur:</i></p> <p><i>SPO – Sätze mit richtig abgewandeltem finiten Verb</i></p> <p><i>Verbklammern</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – mit Perfekt – mit Partikelverben – mit Modalverben <p><i>Inversionen</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – Verbabwandlung visualisieren – mit Satzgliedern arbeiten: z.B. Präpositionalgruppen als Ganzes (an Land / in der Luft / im Wasser) – NGP mit Familienmitgliedern: Artikel und Personalpronomen zuordnen für Subjekte – NGP erweitern (ein schnelles rotes Auto) und Endungen markieren – Partikelverben auseinanderschneiden und zusammensetzen
<p>Phase 5</p>	<p><i>Verbendstellung in Gliedsätzen</i></p> <p><i>Erwerb des NGP im zeitlichen Verlauf</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Zusammengehörige Formen eines Genusparadigmas erkennen – Kohärenz herstellen mit <i>Pronomen für Subjekte</i> – Zusammengehörige Formen zweier Genusparadigmen kontrastiv erkennen – Kohärenz herstellen mit <i>Pronomen für Subjekte</i> – <i>Pronomen für Objekte und mehrdeutige Kontexte</i> durch Einbezug weiterer Informationen (Numerus, Verbform, semantische Informationen) einsetzen 	<ul style="list-style-type: none"> – Variation und Ausbau der Satzmuster – Subjekt-Verb-Zusammenhang und Positionierungen im Satz – Argumentieren – Begründen – Erklären mit geeigneten Mustern lernen – <i>Verbendstellung</i> gehäuft anbieten (z.B. Auswahlantworten ...) <p><i>Didaktische Angebote für den impliziten und expliziten Erwerb</i></p> <p><i>Genus der Familienmitglieder:</i></p> <p>der Vater – den Vater – dem Vater – er – ihn – ihm – sein / der Onkel, der Opa, der Bruder...</p> <p>die Mutter – die Mutter – der Mutter – sie – ihr – ihr (nicht seine!) / die Oma, die Tante, die Schwester</p> <p>– sächlicher Artikel: Verwendung von „das“ als Artikel (bisher häufig als Hinweiswort!)</p> <p>das Mädchen/das Baby – dem Baby – es – ihm – sein/seine/seinen</p> <p><i>Genus als „inhärentes Merkmal“ von Nomen als „Kategorie“</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – der Frosch – ein Frosch – den Frosch – dem Frosch – er – ihn – ihm – die Kaulquappe – eine Kaulquappe – der Kaulquappe – sie – ihr <p>Der Junge gibt dem Affen eine Banane. Das ist sein Lieblingsfutter.</p>
<p><i>Didaktische Grundsätze:</i></p> <p>Schriftgestützt arbeiten und Feldermodell verwenden!</p> <p>Verknüpfungen mit geeigneten literarischen Angeboten suchen.</p>		

Mangelnder *Routine* muss mit sinnvollen Lernaufgaben begegnet werden, in denen bekannte Themen (Kohärenz aufrecht zu erhalten mittels Personalpronomen) in neue Herausforderungen – z.B. ein „Sommerschul-Projekt“ – verpackt sind.

Auch Sprachspiele sind hier eine sehr gute Möglichkeit, Kinder auf unterschiedlichen Erwerbsstufen mit dieser Thematik kreativ Erfahrungen sammeln zu lassen und herzeigbare Produkte zu gestalten (Belke & Belke, 2020). Durch die generative Fortführung eines Musters kommt es zur Vertrautheit mit korrekten Formen, was eine implizite Regelableitung ermöglicht, hier in Bezug auf die zu den Nominalphrasen zugehörigen Pronomen. Unterschiedliche Schwierigkeitsgrade sind möglich:

Der kleine Affe hat auch schon zuhause ein eigenes Telefon.
Rufst du **ihn** an,
sagt **er** sofort:
Hier ist der Affe,
wer spricht dort?
Wie lesen hier auf diesem Blatt,
wie gern **er** unseren Anruf hat.

Die kleine Ziege hat auch schon zuhause ein eigenes Telefon.
Rufst du **sie** an,
sagt **sie** sofort:
Hier ist **die Ziege**,
wer spricht dort?
Wir lesen hier auf diesem Blatt,
wie gern **sie** unseren Anruf hat.
(mündliche Überlieferung)

Etwas anspruchsvoller ist das folgende Sprachspiel, weil es nicht innerhalb eines Genusparadigmas bleibt. Zudem erfordert es das schwierige weibliche Possessivpronomen „ihr“. In einem „Hilfekasten“ sind – sortiert nach Genus – Satzglieder zum Austauschen:

Der Prinz las der Prinzessin aus dem Märchenbuch vor, als sie ihren Ring verlor.
(ihren Kamm, ihren Kaugummi ... = ihn)
Auf der vorletzten Seite stand,
wie sie **ihn** wiederfand.

Der Opa las der Oma aus der Zeitung vor, als sie ihre Brille verlor.
(ihre Geldtasche, ihre Geduld... = sie)
Auf der vorletzten Seite stand,
wie sie **sie** wiederfand.
Ömer las Ayşe aus dem Busplan vor,
als sie **ihr Handy** verlor.
(ihr Herz, ihr Piercing, ihr Ticket...= es)
Auf der vorletzten Seite stand,
wie sie **es** wiederfand.
(Sprachspiel in Anlehnung an Frantz Wittkamp)

Literatur

Belke, E. & Belke, G. (2020). Sprachunterricht für alle. Spielen mit Sprache im Spannungsfeld von Spracherwerb und Sprachvermittlung. Grundschule, 1, 22–28.

Bollinger, M. (2014). Der Hase mit den himmelblauen Ohren. Nord-Süd-Verlag.

Bundesministerium für Bildung (2017). Flüchtlingskinder und -jugendliche an Österreichs Schulen. Beilage zum Rundschreiben, 21.

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.), (2020). Sommerschule 2020. Informationsbroschüre für Schulleitungen bzw. mit der Durchführung betraute Lehrpersonen und Unterrichtende in der Sommerschule.

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.), (2021). Sommerschule 2021. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/sommerschule.html>

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019). Pilot-Kompetenzraster für die Volksschule. Unterricht gestalten differenzierte Rückmeldung geben Leistungen kompetenzorientiert beurteilen. <https://docplayer.org/164405212-Pilot-kompetenzraster-fuer-die-volksschule-arbeitsunterlage.html>

Dresing, T. & Pehl, T. (2018). Praxisbuch Interview. Transkription und Analyse. Anleitung und Regelsysteme für qualitative Forschende (8. Aufl.).

Eisen, V., Kietzmann, U., Prediger, S., Sahin-Gür, D., Wilhelm, N. & Bennholz, C. (2017). Sprachsensibles Unter-

richten fördern im Fach Mathematik-Konzepte und Materialien für das Fachseminar. DZML Deutsches Zentrum für Lehrerbildung Mathematik. http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/17-SUF-Eisen-etal_Sprachsensibel-Unterrichten-Webversion.pdf

Grimm, A. & Karas, M. (2014). Sprachfähigkeiten von Kindern mit DaZ bei Schuleintritt. In B. Lütke & I. Petersen (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache erwerben – lernen und lehren* (S. 35–50). Fillibach.

Jeuk, S. (2008). „Der Katze jagt den Vogel“. Aspekte des Genuserwerbs im Grundschulalter. In Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen* (S. 135–150). Fillibach.

Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2007). Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Förderkonzepte und Perspektiven* (S. 80–97). Fillibach.

Kaltenbacher, E., Klages, H. & Vasylyeva, T. (2010). Sprachförderung als Vorbereitung auf die Anforderungen der Schule. Zielsetzungen und ihre Realisierbarkeit. In U. Mehlem & S. Sahel (Hrsg.), *Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext. Diagnose und Förderung* (S. 39–68). Fillibach.

Klages, H. & Gerwien, J. (2014). Verstehen anaphorischer Personalpronomina im DaZ- und DaM-Erwerb. In H. Klages & G. Pagonis (Hrsg.), *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik. Grundlagen, Konzepte, Desiderate* (S. 71–98). de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110355109>

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Beltz.

Montanari, E. (2012). Genuserwerb im Diskurs in der zweiten Sprache Deutsch. In B. Ahrenholz & W. Knapp (Hrsg.), *Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen* (S. 17–34). Fillibach.

Müller, A. (2014). Spracherwerbstheoretische Aspekte der (Zweit-)Sprachdidaktik. In H. Klages & G. Pagonis (Hrsg.), *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik. Grundlagen, Konzepte, Desiderate* (S. 123–140). de Gruyter.

Penner, Z. (2005). Auf dem Weg zur Sprachkompetenz. Neue Perspektiven der sprachlichen Frühförderung bei Migrantenkindern. Ein Arbeitsbuch. Kon-Lab.

Preußler, O. (1972). *Die dumme Augustine*. Thienemann.

Schumacher, R. & Stern, E. (2018). Verstehendes Lernen – Der Aufbau intelligenten Wissens im Schulunterricht. In A. Nassehi & P. Felixberger (Hrsg.), *Kursbuch 193. 301 Gramm Bildung* (S. 168–183). Kursbuch Kulturstiftung. <https://doi.org/10.5771/0023-5652-2018-193-168>

Siebert, G. (2018). Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für Pädagoginnen. Unter Mitarbeit von Margit Pollheimer-Pühringer. UNHCR. https://www.unhcr.org/dach/wpcontent/uploads/sites/27/2019/01/AT_Traumahandbuch_Auflage4.pdf

news4teachers (2017). Ein Drittel aller Schulanfänger mit Sprachproblemen. Logopäden kritisieren Kinderärzte und fordern frühere Therapien. <https://www.news4teachers.de/2017/09/ein-drittel-aller-schulanfaenger-mit-sprachproblemen-logopaeden-kritisieren-kinderaerzte-und-fordern-fruehere-therapien>

Vogl, S. (2019). Gruppendiskussionen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 695–700, Band 2., 2. Aufl.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_46

Wintersteiger, W. & Zelger, S. (2017). Auch das Ankommen ist ein Aufbruch. *Ide*, 41(1), 5–13.

Zelger, J. (2019). Erforschung und Entwicklung von Communities. Handbuch zur qualitativen Textanalyse und Wissensorganisation mit GABEK. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27099-5>