

Anbahnung einer sprachsensiblen Kommunikationskultur in der Grundschule

Carina Fartek¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i1.a1160>

Eine sprachensible Kommunikationskultur kann am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule durch das dialogische Lesen und im weiteren Verlauf durch den Einsatz von Scaffolds unterstützt werden, um Leistungsdiskrepanzen aufgrund von Sprache zu verringern. Das dialogische Lesen erweist sich als eine wirksame Methode, insbesondere auf lexikalischer und morphologisch-syntaktischer Ebene sowie im Bereich der schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten (Mol et al., 2009). Das Scaffolding (Gibbons, 2015) zeigt in kleineren Studien seine Wirksamkeit zur Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen (Brown & Ryoo, 2008; Bulgren et al., 2002; Patterson, 2001). Die Herausforderungen der durchgeführten Studien liegen jedoch in der Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Unterrichtsfächer und der umfangreichen Berücksichtigung sozialer Einflussfaktoren (Beese & Benholz, 2013). Sowohl das dialogische Lesen als auch der Einsatz von Scaffolds können als geeignete Methoden zur Anbahnung und Umsetzung einer sprachsensiblen Kommunikationskultur ihre Anwendung finden, um bildungssprachliche Kompetenzen bei Schüler*innen der Primarstufe zu fördern. Es gilt zu berücksichtigen, dass das dialogische Lesen in jüngeren Altersgruppen effektiver ist (Mol et al., 2008) und der Einsatz von Scaffolds vor allem mit dem Schriftspracherwerb und der zunehmenden Verwendung der Bildungssprache an Bedeutung gewinnt.

Bildungssprache, Kommunikation, Grundschule, Sprachsensibilität

1 Einleitung

Mit dem Schuleintritt und dem damit verbundenen Schriftspracherwerb verändert sich auch die Verwendung der Sprache. Schüler*innen werden im Rahmen des Unterrichts mit bildungssprachlichen Strukturen konfrontiert, die sich deutlich von der Alltagssprache unterscheiden. Lehrpersonen sind gefordert, Schüler*innen auf die Bildungssprache vorzubereiten und ihnen adäquate Unterstützung zur Verfügung zu stellen, um bildungssprachliche Kompetenzen erwerben zu können. Gemessen an der Lesekompetenz, zeigt sich bei den internationalen

¹ Private Pädagogische Hochschule Augustinum, Lange Gasse 2, 8010 Graz

carina.fartek@pph-augustinum.at

Schulleistungsstudien PIRLS (Wallner-Paschon et al., 2017) und PISA (Suchan et al., 2020), dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund in Österreich signifikant schlechtere Leistungen erbringen als Schüler*innen ohne. Im 10-Jahres-Vergleich zeichnet sich ab, dass sich die Leistungen von Schüler*innen ohne Migrationshintergrund signifikant verbessert haben, während sie bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund gleichbleiben (Wallner-Paschon et al., 2017). Die Leistungsunterschiede sind zu einem gewissen Teil, in Österreich sind es 30 Prozent, durch ein geringeres kulturelles Kapital in den Familien zu begründen (Wallner-Paschon et al., 2017). Die Notwendigkeit einer sprachsensiblen Kommunikationskultur im Unterricht scheint daher von großer Bedeutung. Sprachförderung sollte demnach nicht nur im Deutschunterricht stattfinden, sondern in allen Fächern des unterrichtlichen Geschehens. Der vorliegende Beitrag thematisiert zwei Konzepte aus der Literatur zur Anbahnung einer sprachsensiblen Kommunikationskultur am Übergang vom Kindergarten in die Schule. Diese Form der sprachlichen Begleitung von Beginn an soll die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen ermöglichen und Leistungsdiskrepanzen, bedingt durch Sprache, verringern.

2 Kommunikationssystem Sprache

Szagun (2019) nennt wesentliche Merkmale, die Sprache von anderen Kommunikationssystemen unterscheiden. Sprache nutzt ein Symbolsystem und ist kontextfrei, somit kann über Vergangenes, Zukünftiges und nicht Anwesendes, unabhängig vom jeweiligen Kontext, gesprochen werden. Zudem ist die Sprache ein Kommunikationssystem, das kulturell vermittelt wird und einer bestimmten Systemhaftigkeit folgt, welche in den verschiedenen Sprachen unterschiedlich ist (Szagun, 2019). Sprache als Kommunikationsmittel verändert sich mit dem Schriftspracherwerb am Übergang vom Kindergarten in die Schule und wird komplexer, sie folgt den Regeln der Schriftlichkeit und zeichnet sich durch die allmähliche Verwendung von Fachbegriffen, Passivkonstruktionen und kohäsiven Mitteln aus. Durch eine sprachensible Kommunikationskultur kann der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen unterstützt werden.

2.1 Von der Alltagssprache zur Bildungssprache

Bildungssprache definiert ein sprachliches Register, das sich durch Abstraktion und Komplexität von der Alltagssprache unterscheidet und sich auch im mündlichen Gebrauch an den Regeln der Schriftsprache orientiert (Gogolin & Lange, 2011). Die Orientierung an der Sprache des mündlichen Austausches, der sogenannten konzeptionellen Mündlichkeit (Lange, 2012), geht mit der Transition vom Kindergarten in die Volksschule vorwiegend zu einer Orientierung an der Schriftsprache und somit der konzeptionellen Schriftlichkeit (Lange, 2012) einher. Um ein Experiment beschreiben zu können oder eine Sachaufgabe im Mathematikunter-

richt verstehen zu können, sind ein fachspezifischer Wortschatz und komplexere Satzstrukturen, welche Passivkonstruktionen beinhalten, gefordert. Schüler*innen müssen in der Lage sein, diese bildungssprachlichen Strukturen nicht nur zu verstehen, sondern auch selbst anzuwenden. Als Abgrenzung der beiden Begrifflichkeiten Alltagssprache und Bildungssprache können die von Cummins (2003) geprägten Differenzierungen BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) and CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) herangezogen werden. Als BICS bezeichnet Cummins (2003) die vom Kontext abhängige, alltagssprachliche, weniger komplexe Sprache, die im Alltag verwendet und innerhalb von zwei Jahren erworben werden kann. Die Kommunikation wird durch Mimik, Gestik und Intonation unterstützt (Wildemann & Fornol, 2020). Im Gegensatz dazu weist CALP dekontextualisierte, grammatikalisch komplexere Strukturen auf, welche vor allem im schulischen Alltag von Bedeutung sind und innerhalb von fünf bis acht Jahren erworben werden. Die Kommunikation wird möglichst ausschließlich durch Sprache dargestellt und erfordert eine präzise und differenzierte Verwendung sprachlicher Mittel (Wildemann & Fornol, 2020). Nach Reich (2008) ist die Bildungssprache von diskursiven Merkmalen, wie einem hohen Anteil monologischer Formen, und lexikalisch-semantischen Merkmalen, wie der Verwendung von Fachbegriffen, Komposita und abstrakten Ausdrücken, geprägt. Syntaktische Merkmale der Bildungssprache zeigen sich durch explizite Markierungen der Kohäsion sowie unpersönliche Konstruktionen (Gogolin & Lange, 2011).

2.2 Der Schulanfang als Schnittstelle zwischen Alltags- und Bildungssprache – Dialogisches Vorlesen als Einstieg in die konzeptionelle Schriftlichkeit

Ersten literalen Spracherfahrungen begegnen Kinder zumeist in ihrem familiären Umfeld. Neben den alltagssprachlichen Situationen treffen sie in Form von Bilderbuchbetrachtungen und Vorlesesituationen auf konzeptionelle Schriftlichkeit. Es ist empirisch belegt, dass sich das elterliche Vorleseverhalten positiv auf den Schriftspracherwerb der Kinder auswirkt, wenn die Interaktion und Kooperation der Kinder sowie die Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky, 1978) Berücksichtigung finden (vgl. Wieler, 1997, S. 315; zitiert nach Wildemann & Fornol, 2020, S. 42). Letzteres beschreibt Vygotsky (1978) als Lücke zwischen tatsächlicher und potentieller Entwicklung der Lernenden. Dialogisches Vorlesen, welches durch die Interaktion und Modellierung sprachlicher Äußerung gekennzeichnet ist, wirkt sich positiv auf den kindlichen Spracherwerb aus (Mol et al., 2008). Das dialogische Lesen besteht aus drei Bausteinen: der Vorbereitung der dialogischen Lesesituation, der Gestaltung der Gesprächssituation und dem Einsatz sprachförderlicher Strategien (Baldaeus et al., 2021). In der Vorbereitung der dialogischen Lesesituation wird der Sprachstand durch systematische Sprachbeobachtungen von den Pädagog*innen ermittelt, eine Kindergruppe bestehend aus drei bis vier Kindern mit ähnlichem Sprachstand ausgewählt und eine adäquate Vorlesesituation geschaffen. Auf

Grundlage der Sprachbeobachtung legt der*die Pädagog*in sprachliche Ziele fest. Der Fokus liegt überwiegend auf dem Satzbau, dem Wortschatz (rezeptiv und produktiv) sowie dem Erzählen. Die Auswahl des Bilderbuches und die Planung der sprachlichen Handlungen sollten an den zuvor festgelegten sprachlichen Zielen angepasst werden und in gehäufte Form vorkommen. In einem nächsten Schritt geht es um die Gestaltung einer Gesprächssituation. Ziel ist die Initiierung eines Dialoges zu einem bestimmten Thema. Die vorlesende Person ist gefordert, kognitiv anregende Interaktionen zu schaffen, indem sie gestellte Fragen von Kindern an andere Kinder weitergibt und zur Hypothesenbildung anregt. Der Kern des dialogischen Lesens ist der gezielte Einsatz sprachförderlicher Strategien. Dazu zählen nach Baldaeus et al. (2021) die Anregung der Sprachproduktion, die Verstärkung, die Modellierung der kindlichen Äußerung und die Absicherung des Verständnisses. Die Anregung der Sprachproduktion kann durch Fragen oder Impulse initiiert werden. Der sprachliche Output ist von der Frageart abhängig, so hat eine Entscheidungsfrage eine andere Intention als eine Ergänzungsfrage oder eine Dekontextualisierungsfrage. Die Verstärkung durch Lob oder Zustimmung soll die Kinder zum sprachlichen Handeln motivieren und zum Dialog anregen. Die Modellierung der kindlichen Äußerung in Form von korrekivem Feedback trägt entscheidend zur Sprachentwicklung bei (Baldaeus et al., 2021). Dabei wiederholt die Lehrperson die sprachliche Äußerung des Kindes in korrekter Form, ohne Hinweise auf Fehler. Das korrektive Feedback kann durch zusätzliche Wörter oder Satzteile ergänzt oder als inhaltliche Erweiterung zur Fortsetzung des Lesens genutzt werden. Eine weitere sprachförderliche Strategie ist die Absicherung des Verständnisses. Die Lehrperson muss sichergehen, dass die Kinder den Wortschatz verstehen, indem Sie diesen mithilfe von Gegenständen oder Tätigkeiten veranschaulicht und begreifbar macht (Baldaeus et al., 2021). Dialogisches Lernen ist eine empirisch gesicherte Methode, sprachliche Kompetenzen der Kinder zu erweitern und diese mit konzeptioneller Schriftlichkeit vertraut zu machen. Für den Übergang vom Kindergarten in die Volksschule eignet sich das dialogische Vorlesen, um die sprachliche Entwicklung der Schüler*innen zu fördern. Für den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen spielt eine sprachensible Kommunikation eine wichtige Rolle. Dabei dürfen die Kinder sprachlich weder über- noch unterfordert werden, sie sollten sich im Bereich der Zone der nächsten Entwicklung befinden. Der Einsatz von Scaffolds ist eine weitere Möglichkeit, um sie dahingehend sprachlich zu unterstützen.

2.3 Der Einsatz von Scaffolds als Unterstützung in der Anwendung konzeptioneller Schriftlichkeit

Scaffolds bieten im Sinne einer sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung eine Unterstützung. Sprachsensibilität betrifft in diesem Zusammenhang nicht nur den Deutschunterricht, sondern alle Fächer des Unterrichts. Die Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts hat zum Ziel, Sprache in allen Unterrichtsfächern zu berücksichtigen. Um ein Experiment durchführen oder

eine Sachaufgabe lösen zu können, ist zum einen fachliches Wissen gefordert und zum anderen sprachliches. Sehr oft wird davon ausgegangen, dass fachliches Wissen vermittelt werden muss, sprachliches Wissen wird jedoch vorausgesetzt. Sowohl fachliches als auch sprachliches Wissen sind jedoch für den schulischen Erfolg ausschlaggebend (Gogolin & Lange, 2011). Scaffolds sind eine Unterstützungsmöglichkeit, um Kinder auf die sprachlichen Strukturen vorzubereiten, die sie für den jeweiligen Fachbereich benötigen. Ziel ist das Produzieren neuer sprachlicher Strukturen mithilfe der zur Verfügung gestellten Unterstützung, bis die Schüler*innen die sprachliche Struktur automatisiert haben. Für den Unterricht unterscheidet Gibbons (2015) zwischen dem Macro- und Micro-Scaffolding. Das Macro-Scaffolding bezieht sich auf die Unterrichtsplanung, welche neben den fachlich-inhaltlichen Zielen auch sprachliche Ziele berücksichtigt. In einem ersten Schritt der Unterrichtsplanung ist eine Bedarfsanalyse erforderlich, welche die mit der geplanten Unterrichtseinheit verbundenen sprachlichen Anforderungen analysiert. Unter Berücksichtigung des Sprachstandes der Schüler*innen und des fachlichen Vorwissens können somit Scaffolds erstellt werden, die sich auf die Erreichung der mit der geplanten Unterrichtseinheit verbundenen sprachlichen Ziele fokussieren. Das Micro-Scaffolding bezieht sich auf die Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler*innen. Ähnlich wie beim dialogischen Lesen geht es um die Reaktion auf sprachliche Äußerungen und damit verbundenen korrekivem Feedback im Sinne der impliziten Sprachförderung (Wildemann & Fornol, 2020). Dabei sind vier Strategien zentral: die Sicherung des inhaltlichen Verständnisses, Gelegenheiten, sprachliche Äußerungen zu schaffen, bildungssprachliche Äußerungen wahrzunehmen sowie anwenden zu können und Mehrsprachigkeit im Gespräch als Ressource miteinzubeziehen (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, 2022). Neben mündlichen Formen des Micro-Scaffoldings gibt es auch schriftliche Formen der sprachlichen Unterstützung auf der Wort-, Satz- und Textebene. Auf der Wortebene kann das beispielsweise die Verwendung von Bildern, Wörterboxen oder Glossaren sein, während auf der Satzebene Satzanfänge oder Satzbaukästen zur Verfügung gestellt werden können, die eine bestimmte sprachliche Struktur vorgeben und so als Unterstützung bei der Formulierung dienen. Auf der Textebene können Texte adaptiert und Schlüsselwörter markiert bzw. hervorgehoben werden (Fuchs, 2015). In der schriftlichen sowie mündlichen Kommunikation sollen die Schüler*innen bei Bedarf die zur Verfügung gestellten Scaffolds verwenden, um sich adäquat ausdrücken und bildungssprachliche Kompetenzen aufbauen zu können. Dabei geht es im Unterrichtsverlauf in einer ersten Phase darum, sich über den Sachverhalt in der Alltagssprache auszutauschen. In der zweiten Phase steht das angeleitete Berichten im Fokus, wobei die Kinder die „Forscher*innensprache“ verwenden müssen. Dazu erhalten sie Scaffolds in mündlicher oder schriftlicher Form. In der dritten Phase erhalten die Schüler*innen einen Auftrag, bei dem es um die Anwendung bildungssprachlicher Strukturen geht (Wildemann & Fornol, 2020).

3 Empirische Befunde

Das dialogische Lesen am Übergang vom Kindergarten in die Schule und der Einsatz von Scaffolds im Unterricht stellen zwei Konzepte dar, die die Anbahnung einer sprachsensiblen Unterrichtskommunikation ermöglichen. Das dialogische Lesen ist in unterschiedlichen Sprachräumen empirisch gesichert, im Englischen (Whitehurst et al., 1988; Whitehurst et al., 1994), im Mexikanischen (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992), dem Chinesischen (Chow et al., 2010) oder Bangla (Opel et al., 2009). Insgesamt zeigt sich ein Zuwachs des Wortschatzes sowie einer Verbesserung auf der morphologisch-syntaktischen Ebene und schriftsprachlicher Vorläuferfähigkeiten (Mol et al., 2009). Sowohl die Qualität als auch die Quantität des dialogischen Lesens spielen dabei eine bedeutende Rolle (Mol et al., 2009). Auch bei Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch (Ennemoser et al., 2013), mit Bildungsbenachteiligungen (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992) sowie Sprachentwicklungsverzögerungen (Hargrave & Sénéchal, 2000) wirkt sich das dialogische Lesen positiv auf die Sprachentwicklung aus. Die Ergebnisse der Metaanalyse von Mol et al. (2008) verweisen darauf, dass die Förderung bei jüngeren Kindern effektiver ist als bei Vier- bis Fünfjährigen. Mol et al. (2008) argumentieren, dass es diesbezüglich eine gezielte Anwendung der Fragen und Modellierungen braucht, um einen Fortschritt zu ermöglichen. Bei sprachstarken Kindern zeigt sich eine geringere Wirksamkeit als bei sprachschwachen (Mol et al., 2008). Mol et al. (2008) deuten einerseits auf einen möglichen Zusammenhang zwischen bildungsstarken Familien und der Effektivität des dialogischen Lesens und andererseits auf eine noch nicht ausgeprägte Fähigkeit der Inferenzbildung bei sprachschwachen Kindern hin. Insgesamt veranschaulichen die Studien eine sprachförderliche Entwicklung durch den Einsatz des dialogischen Lesens. Zudem hebt die leichte Anwendbarkeit das Konzept im Gegensatz zu anderen umfassenden Programmen nochmals hervor. Unter Berücksichtigung des aktuellen Sprachstands des Kindes, der von den Pädagog*innen erfasst werden sollte, müssen adäquate Maßnahmen festgelegt werden, um einen Lernfortschritt zu erzielen. Die meisten Studien fokussieren sich allerdings auf den Altersbereich der Zwei- bis Vierjährigen. Obwohl sich in den Metaanalysen von Mol et al. (2008) eine geringe Wirksamkeit bei älteren Kindern zeigt, gilt festzuhalten, dass Ennemoser et al. (2013) dies in einer kleineren Stichprobe bei Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch widerlegen konnte. Es braucht einerseits Studien für den Primarbereich und andererseits eine gezielte Schulung der Lehrpersonen, damit ein evidenzbasiertes Konzept für die genannte Altersgruppe Anwendung finden kann. Vor allem im Bereich der Förderung von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch scheinen weitere Studien im Bereich des dialogischen Lesens für die Primarstufe ermutigend (Ennemoser et al., 2013). Wie beim dialogischen Lesen ist auch beim Einsatz von Scaffolds die Interaktion mit einem sprachlich kompetenten Gegenüber zentral. Während beim dialogischen Lesen der Fokus auf der mündlichen Interaktion liegt, können Scaffolds sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form eingesetzt werden. Im Gegensatz zum dialogischen Lesen zeigt sich die Methode des Scaffoldings als empirisch nicht umfassend gesichert. Eine

zentrale Herausforderung liegt in der getrennten Messung fachlicher und sprachlicher Verbesserungen. Um eine Verallgemeinerung der Ergebnisse zu tätigen, müssen alle möglichen Einflussfaktoren berücksichtigt werden. Dazu gehören neben der Schulform, der Jahrgangsstufe und der Feststellung des Migrationshintergrundes noch spezifischere Informationen, wie beispielsweise Spracherwerbstypen, sprachliche Kompetenzen in Familien- und Zweitsprache, Familiensprachen und das fachliche Vorwissen (Beese & Benholz, 2013). Eine weitere Schwierigkeit zeigt sich in der Übertragbarkeit der Ergebnisse in die unterschiedlichen Fächer des Unterrichts. So können beispielsweise Scaffolding-Strategien, die im Chemieunterricht ihre Wirksamkeit bestätigen, möglicherweise nicht auf den Biologieunterricht übertragen werden (Beese & Benholz, 2013). Brown und Ryoo (2008) untersuchten die Reihenfolge der Einführung von Fachsprache in Verbindung mit einem neuen Fachwissen. In der Experimentalgruppe wurde zuerst in der Alltagssprache das neue Fachwissen eingeführt und dann eine schrittweise Heranführung mittels Scaffolding an die damit verbundene Fachsprache verfolgt. In der Kontrollgruppe hingegen wurde von Beginn an die Fachsprache verwendet. Die Ergebnisse zeigen einen höheren Lernzuwachs in der Anwendung der Fachsprache durch die Einführung mit Scaffolding-Techniken (Beese & Benholz, 2013). Sprachliche Routinen erweisen sich im Einsatz von Operatoren vor allem bei sprachschwachen Schüler*innen als wirksam (Bulgren et al., 2002) für das sprachliche und fachliche Lernen. Patterson (2001) stellte sich die Frage, ob Defizite in Lernzuwachsen durch sprachliches oder fachliches Wissen entstehen und konnte feststellen, dass Schüler*innen durch den Einsatz sprachlicher Unterstützungsmaßnahmen eine fachlich höhere Kognitionsstufe erreichen. Der Einsatz der Erstsprache erweist sich für das fachliche Verständnis von Sachaufgaben als wirksam und kann somit als Ressource für sprachliches und fachliches Lernen gesehen werden (Rudolph-Albert et al., 2009). Die von Beese und Benholz (2013) thematisierten Studien zur Anwendung von Scaffolds im Sinne einer sprachsensiblen Unterrichtskommunikation zeigen ihre Wirksamkeit im Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen. Beese und Benholz (2013) fordern eine Systematisierung und Differenzierung in der Scaffolding-Forschung, dazu zählen eine detaillierte Beschreibung der sprachlichen Anforderungen in den einzelnen Unterrichtsfächern sowie die Erhebung des damit verbundenen Ist-Standes. Dies erfordert zugleich eine sprachliche und fachliche Operationalisierung des Soll-Standes in den Bildungsstandards und Lehrplänen. Eine umfassende Analyse sprachlicher Strukturen für die unterschiedlichen Jahrgangsstufen und Fächer sind die Voraussetzung für die Erstellung nachhaltiger und übertragbarer Fördermöglichkeiten (Beese & Benholz, 2013).

4 Diskussion

Zur Anbahnung einer sprachsensiblen Unterrichtskommunikation erweist sich das dialogische Lesen als wirksame Methode, vor allem bei jüngeren Kindern (Mol et al., 2008). Ermutigende

Hinweise gibt es auch für Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch am Schuleingang (Ennemoser et al., 2013). Wichtig ist dabei die Auseinandersetzung mit dem aktuellen Sprachstand der Kinder, die Überlegung der Gruppenzusammensetzung und der Zusammenstellung konkreter Fragestellungen während des dialogischen Lesens, um so am aktuellen Sprachstand der Kinder anzusetzen und sie im Bereich der Zone der nächsten Entwicklung zu fördern und das sprachliche Wissen weiterzuentwickeln. Um dies zu ermöglichen, muss die sprachliche Produktion durch Fragen oder Impulse angeregt und der sprachliche Output durch die Art und Weise der Fragestellung gesteuert werden. Der Output der Kinder kann durch die Pädagog*innen in Form von korrektivem Feedback modelliert werden und zu einer sprachlichen Entwicklung beitragen. Das Verständnis und die Sicherung des in den verwendeten Bilderbüchern vorkommenden Wortschatzes sollte in jedem Fall berücksichtigt werden (Baldaeus et al., 2021). Dialogisches Lesen kann vor allem zu einer Wortschatzerweiterung sowie zu Lernzuwächsen auf der morphologisch-syntaktischen Ebene und im Bereich der schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten führen (Mol et al., 2008; Mol et al., 2009). Des Weiteren wirkt sich dialogisches Lesen in der Förderung von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch positiv auf deren Sprachentwicklung aus (Ennemoser et al., 2013). Aktuelle Forschungsbefunde zum dialogischen Lesen zeigen im deutschsprachigen Raum vor allem Lernzuwächse auf lexikalischer und pragmatischer Ebene, nicht jedoch auf morphologisch-syntaktischer (Schütz & Alt, 2020). Das an der Universität Bremen laufende Forschungsprojekt „Dialogisches Lesen zur Unterstützung des Erwerbs grammatischer Fähigkeiten in der Kindertagesstätte (DiaGramm)“ hat zum Ziel, auch für den deutschsprachigen Raum das dialogische Lesen so zu adaptieren, dass es zu einem Lernzuwachs auf grammatikalischer Ebene kommen kann (Schütz & Alt, 2020). Der Einsatz von Scaffolds ist empirisch unzureichend gesichert. Es gibt zahlreiche Studien, die sich jedoch auf ein bestimmtes Schulfach beziehen, was die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Fächer erschwert. Beese und Benholz (2013) betonen die Bedeutsamkeit der Durchführung weiterer Studien, die sich auf den Einsatz von Scaffolds fokussieren. Diese Studien können in den einzelnen Fächern zu einer Wirksamkeit führen, sollten jedoch nicht auf die Gesamtheit aller schulischen Fächer verallgemeinert werden. Ein weiterer wichtiger Aspekt in der Erforschung von Scaffolding-Techniken ist die Operationalisierung der sprachlichen Anforderungen für die einzelnen Fächer und Jahrgänge sowie die Sichtbarmachung in Lehrplänen und Bildungsstandards, um so eine qualitativ hochwertige und nachvollziehbare Forschung durchführen zu können. Für die Schulpraxis sind neben den inhaltlich-fachlichen Zielen auch die sprachlichen Ziele zu berücksichtigen. Basierend auf dem Vorwissen der Kinder werden ihnen sprachliche Unterstützungen in mündlicher oder schriftlicher Form zur Verfügung gestellt, um, ähnlich wie beim dialogischen Lesen, die Zone der nächsten Entwicklung zu erreichen. Besonders sprachschwache Schüler*innen profitieren von den Unterstützungen (Bulgren et al., 2002), die sie verwenden können, bis die sprachliche Struktur automatisiert ist und selbstständig Anwendung finden kann. Die Einführung einer neuen Thematik in der Alltagssprache unter Einbezug der Erstsprachen und die schrittweise Heranführung an die

Bildungssprache erweist sich dabei in der von Rudolph-Albert et al. (2009) durchgeführten Studie als hilfreich.

Die im Beitrag angeführten Studien zum dialogischen Lesen sind bereits älter, neuere Studien zum dialogischen Lesen, vor allem für die Grundschule und mit besonderem Fokus auf die Förderung von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, wären hier durchaus wichtig. Besonders interessant ist, dass beide Konzepte für die Primarstufe vor allem bei Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch ermutigend wirken. Es braucht daher Forschung für die Primarstufe mit Fokus auf Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, wobei Auswirkungen des dialogischen Lesens auf die lexikalische, morphologisch-syntaktische sowie pragmatische Sprachebene interessant wären. Zudem wären vermehrte Studien, die den Einsatz von Scaffolds in allen Unterrichtsfächern der Primarstufe untersuchen, interessant, die auch die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen berücksichtigen. Konkret würde das bedeuten, dass die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen die Verwendung der Erstsprachen miteinbezieht.

Literatur

- Baldaeus, A., Ruberg, T., Rothweiler, M. & Nickel, S. (2021). *Sprachbildung mit Bilderbüchern: Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen*. 1. Aufl. *Sprachliche Bildung – Praxiskonzepte, Bd. 1*. Waxmann.
- Beese, M. & Benholz, C. (2013). Sprachförderung im Fachunterricht. Voraussetzungen, Konzepte und empirische Befunde. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Juventa Paperback. Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. 1. Aufl., S. 37–57. Beltz Juventa.
- Brown, B. A. & Ryoo, K. (2008). Teaching science as a language: A “content-first” approach to science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(5), pp. 529–553.
<https://doi.org/10.1002/tea.20255>
- Bulgren, J. A., Lenz, B. K., Schumaker, J. B., Deshler, D. D. & Marquis, J. G. (2002). The use and effectiveness of a comparison routine in diverse secondary content classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), pp. 356–371. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.356>
- Chow, B. W.-Y., McBride-Chang, C. & Cheung, H. (2010). Parent-child reading in English as a second language: Effects on language and literacy development of Chinese kindergarteners. *Journal of Research in Reading*, 33(3), pp. 284–301. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01414.x>
- Cummins, J. (2003). BICS and CALP: Origins and Rationale for the Distinction. In C. B. Paulston & G. R. Tucker (Hrsg.), *Linguistics: the Essential Readings, Bd. 3. Sociolinguistics: The essential readings*, pp. 322–329. Blackwell Publishing.

- Ennemoser, M., Kuhl, J. & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), S. 229–239. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000109>
- Fuchs, E. (2015). *Sprachsensibler Unterricht in der Grundschule – Fokus: Sachunterricht. Praxisreihe / ÖSZ, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum: Heft 24*. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom* (Second edition). Heinemann.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, S. 107–128. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hargrave, A. C. & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), pp. 75–90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Lange, I. (2012). Von ‚Schülerisch‘ zu Bildungssprache - Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung. In S. Fürstenau (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung*, S. 123–142. VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Mol, S. E., Bus, A. G. & Jong, M. T. de (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research*, 79(2), pp. 979–1007. <https://doi.org/10.3102/0034654309332561>
- Mol, S. E., Bus, A. G., Jong, M. T. de & Smeets, D. J. H. (2008). Added Value of Dialogic Parent–Child Book Readings: A Meta-Analysis. *Early Education and Development*, 19(1), pp. 7–26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Opel, A., Ameer, S. S. & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48(1), pp. 12–20. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.008>
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (2022). Strategien für eine sprach(en)sensible Gesprächsführung in der Primarstufe. ÖSZ.
- Patterson, E. W. (2001). Structuring the composition process in scientific writing. *International Journal of Science Education*, 23(1), pp. 1–16. <https://doi.org/10.1080/09500690117425>
- Reich, H. (2008). *Materialien zum Workshop „Bildungssprache“: Unveröffentlichtes Schulungsmaterial für die FÖRMIG-Weiterqualifizierung „Berater(in) für sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache“*.
- Rudolph-Albert, F., Karaca, D., Ufer, S. & Heinze, A. (2009). Sprachliches und fachliches Lernen im Mathematikunterricht: Zweisprachige Förderung von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund. *Mathematischer und Naturwissenschaftlicher Unterricht*, 1(4), S. 129–132.
- Schütz, D. S. & Alt, K. (2020). Aktuelle Forschungsprojekte: Dialogisches Lesen zur Unterstützung des Erwerbs grammatischer Fähigkeiten in der Kindertagesstätte (DiaGramm). Eine kontrollierte Interventionsstudie mit Kindern im Alter von 4 bis 5 Jahren. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89(3), S. 214–216. <https://doi.org/10.2378/vhn2020.art26d>

- Suchan, B., Höller, I. & Wallner-Paschon, C. (Hrsg.). (2020). *PISA 2018: Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Leykam.
- Szagan, G. (2019). *Sprachentwicklung beim Kind: Ein Lehrbuch*. 7. überarbeitete Auflage. Beltz.
- Valdez-Menchaca, M. C [Marta C.] & Whitehurst, G. J [Grover J.] (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28(6), pp. 1106–1114. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1106>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. MA: Harvard University Press.
- Wallner-Paschon, C., Itzlinger-Bruneforth, U., Schreiner, C. & Bundesinstitut, b. (Hrsg.). (2017). *PIRLS 2016: Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule : erste Ergebnisse*. Leykam.
- Whitehurst, G. J [G. J.], Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A. & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), pp. 542–555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.4.542>
- Whitehurst, G. J [G. J.], Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C [M. C.] & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), pp. 552–559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Wildemann, A. & Fornol, S. L. (2020). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule: Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht* (3. Auflage). Klett Kallmeyer.