

Grammatik und Variation

Festschrift für Ludger Hoffmann
zum 65. Geburtstag

Herausgegeben von
Yüksel Ekinci, Elke Montanari und Lirim Selmani

Sonderdruck



SYNCHRON
Wissenschaftsverlag der Autoren
Synchron Publishers
Heidelberg 2017

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung des Integrationsrates der
Stadt Dortmund und des FÖTEV.



Stadt Dortmund
Integrationsrat



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <<http://dnb.dnb.de>> abrufbar.

© 2017 Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren
Synchron Publishers GmbH, Heidelberg
www.synchron-publishers.com

Umschlaggestaltung: Reinhard Baumann, München
Titelbild: Joan Miró: BLEU II (1961), Öl auf Leinwand, 270×355 cm,
© Successió Miró/VG Bild-Kunst, Bonn 2016

Lektorat: Diana Kühndel, Anita Meschendörfer
Redaktionelle Koordination und Satz: Diana Kühndel, Berlin

Druck und Weiterverarbeitung:
Strauss GmbH, Mörlenbach

Printed in Germany
ISBN 978-3-939381-86-0

Inhalt

YÜKSEL EKINCI/ELKE MONTANARI/LIRIM SELMANI Anfänge	9
---	---

Grammatik und sprachliche Variation

JOCHEN REHBEIN (Hamburg) Zum Verhältnis von Grammatik und Π -Bereich	13
GISELA ZIFONUN (Mannheim) Eine Kur für die Ellipse. Zu nicht-kanonischen Äußerungsformen in der IDS-Grammatik	37
LUDWIG M. EICHINGER (Mannheim) Genauigkeit - von der Schwierigkeit, angemessen zu generalisieren	55
FREDERIKE EGGS (Hamburg) »Darf <i>man</i> fragen, wie alt Sie eigentlich sind?« - Zu einigen ungewöhnlichen Formen der Selbst- und Fremdreferenz und ihren Funktionen	67
GISELLA FERRARESI (Bamberg) Ludger ist am arbeiten - Neues zur <i>am</i> -Verlaufsform	83
SUSANNE GÜNTNER (Münster) Alleinstehende Nebensätze: Insubordinierte <i>wenn</i> -Konstruktionen in der kommunikativen Praxis	97
BRUNO STRECKER (Leonberg) Anscheinend falsch oder scheinbar richtig	111
ANGELIKA STORRER (Mannheim) Interaktive Einheiten in der internetbasierten Kommunikation	119
UTA QUASTHOFF (Dortmund) »Kein Geld« - Beobachtungen zur Grammatik und Pragmatik von Begründungen in Formularen	133
JÖRG BÜCKER (Münster) Von » <i>Ralfi</i> « zu » <i>Tschüssi</i> «: Zur wortartenübergreifenden Karriere des <i>i</i> -Suffixes	145

MICHAEL BEISSWENGER (Duisburg-Essen) Sprechen, um zu schreiben: Zu interaktiven Formulierungsprozessen bei der kooperativen Textproduktion	161
SUSANNE BECKMANN (Dortmund) Über Tabus (nicht) sprechen. Zur Rolle grammatischer Strukturen bei der Kommunikation über tabubesetzte Sachverhalte – ein Fallbeispiel	175
JOCHEN SCHULZ (Dortmund/Iserlohn) Funktionale Partikeldidaktik	189
VOLHA NAUMOVICH (Dortmund) Die spezifischen Verwendungsweisen des deutschen deiktischen Ausdrucks <i>da</i> und des russischen deiktischen Ausdrucks <i>von</i>	199
JOACHIM BALLWEG (Mannheim) Das Verhältnis von Pronomen und Determinativen – eine deutsche Spezialität?	203
LIRIM SELMANI (Dortmund) Morphologie und Syntax des Adjektivs im Sprachvergleich Deutsch-Albanisch ..	209

Grammatik und Sprachvermittlung

KONRAD EHLICH (Berlin/München) Unzuverlässige Begleiter	231
WILHELM GRIESSHABER (Münster) (In-)Kompetente Auslassungen	243
ANNE BERKEMEIER/REGINA WIELAND (Heidelberg) Interdependenz von Formen und Funktionen DaZ-curricular nutzen	257
URSULA BREDEL/HILDEGARD GORNIK (Hildesheim) Satzbegriffe in der Schule.....	267
YÜKSEL EKINCI (Bielefeld)/GUDRUN MARCI-BOEHNCKE (Dortmund) Deutsch und weitere Sprachen lernen anhand von Kinderliteratur: ein mediengestütztes Kooperationsprojekt zur Mehrsprachigkeits- und Leseförderung	283

KERSTIN LEIMBRINK (Dortmund) Funktionale Sprachreflexion in der Sekundarstufe am Beispiel des schriftlichen Bewertens	297
TORSTEN STEINHOFF (Siegen) Funktionale Schreibdidaktik	321
MONIKA BUDE (Hildesheim)/NADJA WULFF (Heidelberg) »Wir machen Genick heute.« Einige Aspekte des Wortschatzerwerbs und der Wortschatzarbeit unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit	333
SHINICHI KAMEYAMA (Dortmund) Sprachentwicklung im Schulalter, mehrsprachig	349
KRISTINE LANG (Dortmund) Sprachförderung in der Sekundarstufe I - Bausteine für die Förderplanung	357
CHRISTOPH SCHROEDER (Potsdam) Zum Sprachverständnis in der Migrationsdebatte in Deutschland	361
PEMBE ŞAHINER (Dortmund) Morpho-syntaktische Fähigkeiten bilingualer Zweitklässler/innen am Beispiel des Tempusgebrauchs in der Erstsprache Türkisch.....	369
ZEYNEP KALKAVAN-AYDIN (Freiburg) Lokale Präpositionen im Deutschen und ihre Entsprechungen im Türkischen im Fokus kindlicher Spracherwerbsprozesse	375
CANA BAYRAK/WIENKE SPIEKERMANN (Dortmund) Kindliche Themafortführung im Kontext von Genus	389

Grammatik und Poetik

ANGELIKA REDDER (Hamburg) Literarisches Einspielen des Arabischen - Roes' <i>Rub' Al-Khali</i> und Handkes <i>Bildverlust</i>	399
WINFRIED THIELMANN (Chemnitz) Topologisches und prozedurales Unterminieren - Beobachtungen zum ersten Satz von Franz Kafkas Roman <i>Amerika</i>	413
KLAUS SCHENK (Dortmund) Linguistische Poetik des Reims bei Peter Rühmkorf.....	423

MARTIN STINGELIN (Dortmund) Mehrsprachigkeit und Dialekt im <i>Cambridge-Notizheft. Tagebuch 1968</i> von Mani Matter	435
DANIEL DÜRING/TIM LANGENBACH (Dortmund) »Heißt das für Sie heute hier auch klar und verbindlich: eine Ampelkoalition scheidet vollkommen aus?« – Explizite Festlegungen im politischen Interview	443
KRISTIN BÜHRIG (Hamburg) Zur Leistung von <i>und</i> . Überlegungen zu seinem Einsatz in Astrid Lindgrens <i>Lotta zieht um</i>	455
HANS-WERNER EROMS (Passau) Alternative Tempusformen des Deutschen und ihre Funktionen in Erzähltexten	465

Sprachentwicklung im Schulalter, mehrsprachig

1 Sprachentwicklung vor der Schule

In der Sprachentwicklung vor der Schule eignet sich das Kind Sprache zunächst als *Werkzeug der alltäglichen Kommunikation im Diskurs* an (zur »Sprachaneignung« als »Ontogenese von Kommunikation« vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008, Rehbein/Meng 2007). Im *Diskurs* spricht ein *Sprecher* in zeitlicher *Kopräsenz* eines *Hörers*, beide befinden sich in einer gemeinsamen *Sprechsituation* (Ehlich 1983, S. 487 ff.). Für die Orientierung im *Diskurs* ist zunächst einmal die *verstehende* Teilnahme als *Hörer*, die Ausbildung von »*Hörerplänen*« wesentlich. Das Kind findet dementsprechen im ersten Lebensjahr über das *Verstehen* in den *Diskurs* hinein (Rehbein/Meng 2007, S. 6). Bis es die *Sprecherrolle* vollständig ausfüllen kann, können erwachsene Bezugspersonen, wo erforderlich, seinen Sprecherpart übernehmen oder seine Äußerungen der *Sprechsituation* entsprechend interpretieren. Sie können dafür sorgen, dass die gemeinsame *Sprechsituation* etabliert und aufrechterhalten wird, dass sich das Kind im *Diskurs* zurechtfindet, dass Interaktion und Verständigung funktionieren. Eingebunden wird das Kind zunächst in einfach strukturierte, kurze *aufmerksamkeitssteuernde und handlungsbegleitende Diskurse* mit leicht nachvollziehbaren situativen Bezügen, in routinisierten *Formaten* wie das gemeinsame Anschauen eines Bilderbuchs oder das gemeinsame Malen eines Bildes (Bruner 1983/1987, S. 66 f.), umgesetzt mittels einfacher sprachlicher Ausdrucksmittel in leichter morphologisch-syntaktischer *Variation* (Küntay/Slobin 2002).

Anfangs bewegt sich der *Diskurs* thematisch im eng umgrenzten Rahmen sprechsituativer Bezüge, die Äußerungen greifen präsenste und konkrete Sachverhalte auf, später werden absente und abstrakte Sachverhalte jenseits der aktuellen *Sprechsituation* aufgegriffen und zum Redegegenstand erhoben. Das Repertoire für das diskursive Handeln wird beginnend bei elementaren *sprachlichen Prozeduren des Lenkens, Zeigens, Nennens* (Redder 2005, S. 45) aufgebaut, darauf folgen elementare sprachliche Handlungen bzw. Handlungsmuster wie *Auffordern, Bitten* und *Danken, Fragen* und *Antworten, Feststellen, Behaupten, Hinweisen* usw. Dann werden die anzueignenden Handlungsmuster von den sprachlich-mentalen Anforderungen her immer anspruchsvoller: so etwa beim *Begründen*, bei dem das Motiv für die bereits ausgeführte Handlung (*Begründen I: Handlungsbegründung*) oder noch auszuführende Handlung (*Begründen II: Absichtsbegründung*) zu rekonstruieren und plausibel zu versprachlichen ist (Ehlich/Rehbein 1986, S. 97 ff.; vgl. auch Redder 1990, S. 33 ff. zum Ausdruck *denn*).

Eine wichtige Etappe bei der Sprachentwicklung vor der Schule ist die Genese des *Erzählens*. Zu Beginn erzählt das Kind, indem es auf Erzählanforderungen und Fragen mit kurzen Antworten reagiert (Schnitter 2013), daraus formt sich allmählich ein *Erzählen auf Anforderung* mit charakteristischen Elementen (Rehbein

2007, S. 404 ff.). Nimmt der Hörer an dem Erzählten teil und stellt aus echtem Interesse heraus Fragen, ist es dem Kind möglich, den Zweck des Erzählens immer besser und eigenständiger von sich aus umzusetzen: Erlebtes gemeinsam mit dem Hörer sprachlich-mental zu rekonstruieren, zu verarbeiten und zu einer Einschätzung des Erlebten zu kommen (zu verschiedenen Typen des Erzählens, die im Laufe der Zeit ausdifferenziert werden können: Fienemann 2006, S.258 ff.). Mit Blick auf die spätere schulische Sprachentwicklung ist das *Erzählen* eine wichtige Handlungsform, denn es ist die erste Form, mit der das Kind lernt, *Assertionen* in längeren Beiträgen zu *verketteten*. Die Beherrschung weiterer solcher *assertionsverkettender* Handlungsformen – Rehbein nennt sie »Großformen des Sprechens« (Rehbein 1984, S.67 ff.) – spielt in der schulischen Sprachentwicklung eine ganz entscheidende Rolle.

Wichtig für die Sprachentwicklung vor der Schule sind des Weiteren erste Begegnungen mit *Text* und mit *Schrift* durch das *Vorlesen* und die auf den vorgelesenen *Text* bezogene *Anschlusskommunikation*. Das Kind erkennt auf diesem Wege, dass in schriftlichen Texten *Wissen* in sprachlich gebundener Form gespeichert ist. Es hört sich vorgelesene Geschichten an, prägt sich Stellen mit markanten sprachlichen Formulierungen ein. Die derart angebahnte erste Auseinandersetzung mit *Text* und *Schrift* in der *Familie* und in der *Kita* führt dazu, dass das Kind irgendwann selbst anfängt, damit zu experimentieren.

2 Entwicklungslinien im Schulalter

Mit Eintritt in die Schule beginnt für die Sprachentwicklung eine qualitativ neue Phase: Im schulischen Unterricht wird Sprache nun primär als *Werkzeug des schulischen Wissenserwerbs* genutzt (Redder 2013, 109). Der *schulische Wissenserwerb* erfordert eine Sprachentwicklung, die im Wesentlichen durch vier Entwicklungslinien bestimmt ist, nämlich durch: (1) die Aneignung von *Textfähigkeit*, (2) die Aneignung von *Schrift*, (3) die Aneignung von »*Bildungssprache*« sowie (4) die zunehmende Fähigkeit, *sprachliches Handeln zu reflektieren* (genauer ausgeführt in Kameyama i.V.).

2.1 Aneignung von Textfähigkeit

Die erste der vier o.g. Entwicklungslinien ist durch die Aneignung einer für das schulische Lernen wichtigen Form der Kommunikation, nämlich der des *Textes* bestimmt. Der *Text* ist nach Ehlich, im Unterschied zur bis zur Einschulung hauptsächlich praktizierten Form der Kommunikation, dem *Diskurs*, dadurch bestimmt, dass der Hörer *nicht präsent* ist, wenn der Sprecher seine Sprechhandlung vollzieht; der Hörer rezipiert den *Text* später; die Sprechsituation ist damit *zerdehnt* (Ehlich 1983, S.490 ff.). Dies lässt sich am Beispiel der telefonischen Kommunikation gut veranschaulichen: Wenn der Angerufene an den Apparat geht, können wir einen *Diskurs* mit ihm führen, springt aber stattdessen der Anrufbeantworter an, können wir keinen *Diskurs* mehr führen – wenn wir trotzdem mit dem *absenten Hörer* kommunizieren wollen, müssen wir eine *Textnachricht* auf dem Anrufbeantworter

gespeichert hinterlassen; der absente Hörer muss diese zu einem späteren Zeitpunkt rezipieren, indem er die mündlich gespeicherte *Textnachricht* abhört. Bei einem *Text* muss der Sprecher also *die hörerseitige Rezeption des Textes in einer zerdehnten Sprechsituation antizipieren* und so formulieren, dass seine *Textnachricht* später problemlos zu verstehen ist. Um kompetent mit *Texten* umgehen zu können, müssen wir darüber hinaus alle möglichen gesellschaftlichen Standardkonstellationen textueller Kommunikation kennen- und verstehen lernen. Wir müssen lernen, wie gesellschaftliche Kommunikation auf mannigfaltige Weise *text- und diskursbasiert* funktioniert. Der *Text* hat *Überlieferungsqualität*; er ermöglicht die *Überlieferung von Wissen in sprachlich gespeicherter Form* (Ehlich 1983, S. 493 ff.). Wichtige »Bausteine« auf dem Weg *vom Diskurs hin zum Text* sind insbesondere die o.g. *Großformen des Sprechens* wie das *Erzählen*. Ausgehend vom *Erzählen* wird das Repertoire in der Schule erweitert um das *Beschreiben*, das *Erklären*, das *Berichten* (Rehbein 1984; zur Entwicklung des *Beschreibens* und *Erklärens* in der Primarstufe vgl. Redder/Guckelsberger/Graßer 2013). Wichtig ist auch das sprachliche Verfahren des *Argumentierens*, welches das *Begründen* nutzt (Trautmann 2004), um einen Hörer von der Plausibilität der eigenen Einschätzung eines Sachverhalts zu überzeugen. In *schulischen Texten* werden diese *assertionsverkettenden* Handlungsformen in vielfältiger Weise zur *Wissensvermittlung* genutzt. Für eine erfolgreiche Wissensvermittlung ist es wichtig, dass Schüler bei der Rezeption solcher *Texte diskursiv unterstützt* werden. Sie können diese für sie neuen, komplexen Handlungsformen im *Diskurs* erproben, bevor sie sie – übergangweise durch *kooperative Textplanung und -revision diskursiv-unterstützt* – im *Text* einzusetzen lernen. Die Sprachentwicklung hin zum *Text* bedeutet keineswegs, dass das Kind zur Zeit der Einschulung bereits am Ende seiner *diskursiven* Sprachentwicklung angekommen ist. Auch im Bereich des *Diskurses* findet ein weiterer Ausbau statt, parallel zur Aneignung und zum Ausbau von *Textfähigkeit*.

2.2 Aneignung von Schrift

Die zweite Entwicklungslinie schulischer Sprachentwicklung ist bestimmt durch die *Aneignung von Schrift*. *Schrift* ist in ihrem *logographischen* Ursprung auf abstrakt-stilisierte Bilder zurückzuführen, die nicht mehr nur mnemotechnisch die Gedächtnisleistung beim Abrufen von Wissen in sprachlicher Form ergänzen und stützen, sondern die einzeln für sich jeweils sprachliche Ausdrücke repräsentieren. Bei der *Logographie* besteht ein eindeutiger Zusammenhang zwischen abstrakt-stilisiertem *Graphem* und dem sprachlichen Ausdruck in seiner *Lautform* und in seiner *Bedeutung*, sodass ein *Logogramm* bei Beherrschung des Schriftsystems entsprechendes Wissen zum sprachlichen Ausdruck aufruft, wie im Fall der chinesischen Schrift (»Hanzi«). Die *Abstraktion von der Bedeutung* führt von der *Logographie* zur *Phonographie*, zu *Syllabaren*, wie der aus Logogrammen phonographisch abstrahierten japanischen Kana-Silbenschrift oder der alphabetisch basierten koreanischen Hangeul-Silbenschrift, und zu *Alphabetschriften* wie der Lateinschrift, die kyrillische, griechische, arabische oder hebräische Schrift und viele andere. Die Besonderheit der *Piktographie* besteht hingegen darin, dass bei *Piktogrammen* lediglich ein Zusammenhang des *Graphems* zur *Bedeutung* des repräsentierten Sachverhalts besteht. *Piktogramme* können insofern

als eine *Übergangsform vom Bild zur Schrift* gedeutet werden, in der die *Repräsentation des Sprachlichen* noch nicht bzw. nicht mehr eindeutig gegeben ist. *Schrift* ermöglicht es uns, *Texte*, die vor der Erfindung von *Schrift* nur *im Gedächtnis gespeichert* und *mündlich überliefert* werden konnten, außerhalb des Gedächtnisses sehr viel zuverlässiger und dauerhafter zu speichern und sicherer und genauer abrufbar zu machen (Ehlich 1983, S.493 ff.). Mit *schriftlichen Texten* verfügen wir über einen prinzipiell unerschöpflichen Wissensspeicher, durch technische Innovationen wie dem Druck und der Elektronisierung verfügen wir über mannigfaltige Möglichkeiten, auf *schriftliche Texte* zuzugreifen. Für die Schule sind *schriftliche Texte* unentbehrliche Grundlage für die Wissensvermittlung und -aneignung. Daher steht am Anfang der schulischen Sprachentwicklung der *Schrifterwerb*. Im *Schrifterwerb* wird das unmittelbare Identifizieren sprachlicher Einheiten in Verschriftetem, das *Lesen*, geschult, werden mit Orthographie und Interpunktion grundlegende Regularitäten der Verschriftung angeeignet, als Grundlage gesellschaftlich standardisierten *Schreibens*. Erst diese Fähigkeiten im Umgang mit Schrift ermöglichen eine vollumfängliche Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation über *Mündlichkeit* hinaus und einen eigenständigen Zugriff auf gesellschaftlich existierendes Wissen im Medium der *Schriftlichkeit*.

2.3 Aneignung von »Bildungssprache«

Die dritte Entwicklungslinie schulischer Sprachentwicklung besteht im *Ausbau des sprachlichen Ausdrucksrepertoires über alltägliche Erfordernisse hinaus, speziell zum Zweck der schulischen Wissensaneignung und darüber hinausreichenden Bildung*: In der aktuellen Diskussion wird dieses Ausdrucksrepertoire als »Bildungssprache« bezeichnet (Uessler/Runge/Redder 2013). Die *Aneignung von »Bildungssprache«* darf man sich allerdings nicht so vorstellen, dass das Ausdrucksrepertoire unabhängig von dem anzueignenden Wissen erworben wird und als solches dann für die schulische Wissensaneignung zur Verfügung steht. Vielmehr zeigt sich in dem, was als »Bildungssprache« bezeichnet wird, die *dichte Verwobenheit von fachlichem und sprachlichem Lernen*. Vygotskij (1934/1986, S.208 ff.) stellt fest, dass anders als die Aneignung von »Alltagssprache« die Aneignung »wissenschaftlicher Begriffe« nicht auf reiner Anschauung beruht, sondern ein *intellektualisiertes Denken*, insbesondere eine *Systematisierung der Begriffe in einem »Denkakt«* voraussetzt. Wir bauen unser Begriffssystem und Ausdrucksrepertoire im Verbund mit dem angeeigneten Sach- und Fachwissen in all seiner Komplexität und Abstraktheit aus. Idealerweise sind dann Sprache und Wissen derart begrifflich miteinander verknüpft, dass jeder Ausdruck das Aufrufen eines in sich vernetzten Wissens in der Vorstellung von unterschiedlichen Punkten aus ermöglicht. Doch was bei der Betrachtung von »Bildungssprache« erfasst wird, ist nicht allein dieses komplexe *nennende* Aufrufen von wissenschaftlichem Wissen: Parallel zum Ausbau des *Wortschatzes* erfolgt ein Ausbau von *Grammatik*, um sprachlich in Propositionen gefasste Gedanken für einen Hörer mithilfe *operativer Prozeduren* verarbeitbar zu gestalten. Hoffmann zeigt, wie ein solches Form-Funktions-Verhältnis von Grammatik für die deutsche Sprache systematisch von der Funktionsseite her rekonstruiert werden kann – so in der Funktionalen Syntax (Hoffmann 2003) sowie in dem Konzept der didaktischen Pfade der »Deutschen Grammatik« (Hoffmann

2014). Ein doppelter Ausbau des Ausdrucksrepertoires in *Grammatik* und *Wortschatz* hin zur »Bildungssprache« ist unabdingbar für die *schulische Wissensaneignung* und für die *sprachliche Teilhabe am gesellschaftlichen Wissen* überhaupt.

2.4 Reflexion sprachlichen Handelns

Die vierte und letzte Entwicklungslinie besteht schließlich in dem Ausbau der *Fähigkeit, eigenes sprachliches Handeln und das anderer reflektieren und kritisch einzuschätzen*. Ein ausgebauter, breit gefächertes sprachliches Handlungs- und Ausdrucksrepertoire, reiche Erfahrung im eigenen erprobenden Umgang damit, eine intensive Auseinandersetzung mit zahlreichen exemplarischen Einzelfällen von *Diskursen und Texten* und ein geschultes sprachliches Urteilsvermögen sind Voraussetzung dafür, eigenes sprachliches Handeln *angemessen an Kommunikationserfordernisse adaptieren* und sprachliche Ausdrucksmittel *stilistisch bewusst* und *rhetorisch gezielt* dafür einsetzen zu können. Eine souveräne sprachliche Praxis erfordert eine *bewusste Reflexion sprachlichen Handelns* im schulischen Unterricht.

3 Mehrsprachige Sprachentwicklung im Schulalter

Die Sprachentwicklung im Schulalter baut *in seiner auf den schulischen Wissenserwerb ausgerichteten neuen Qualität* auf einer ganzen Reihe sprachlicher Basisqualifikationen auf, die zur Zeit des Schuleintritts idealerweise erreicht sein sollten (zu den Basisqualifikationen s. Ehlich/Bredel/Reich 2008; exemplarisch dazu Kameyama i. V., Kap. 4.5.2). Bei einer *mehrsprachigen Sprachentwicklung* können – je nach Einzelfall – diese Basisqualifikationen zur Zeit des Schuleintritts noch nicht in ausreichendem Maße altersgemäß ausgebildet sein. Dies ist nicht zwangsläufig so, aber in Fällen, in denen das Kind in der Familie mit einer anderen Sprache als Deutsch aufgewachsen ist und erst mit Eintritt in die Kita die Gelegenheit hat, sich das Deutsche anzueignen, kann dieser Fall durchaus eintreten. Denn das Kind hat in solchen Fällen ja trivialerweise all die genannten Entwicklungen vor der Schule zunächst in einer anderen Sprache als Deutsch erfahren und muss sie in verkürzter Zeit in der ihm verbleibenden Zeit im Deutschen erneut durchlaufen. Infolgedessen können bestimmte Voraussetzungen für die Sprachentwicklung im Schulalter, wie sie skizziert worden sind, noch nicht gegeben sein. Wird dies nicht rechtzeitig bei Schuleintritt bzw. in den ersten Schuljahren erkannt und das Kind entsprechend unterstützt, kann sich dies mit der Zeit nachteilig auf die schulische Sprachentwicklung auswirken. Dass solchen nachteiligen Entwicklungen in der Aneignung der Zweitsprache Deutsch durch aufmerksame Beobachtung, eine auf die Entwicklung abgestimmte Diagnose und gezielte Sprachförderung insbesondere vor der Schule und in den ersten Grundschuljahren vorzubeugen ist, dürfte jedem unmittelbar einleuchten (zu verschiedenen Ansätzen frühzeitiger mehrsprachiger Sprachförderung: Hoffmann/Ekinci-Kocks 2011).

Was aber angesichts der Notwendigkeit, die Zweitsprache Deutsch frühzeitig und ausreichend zu fördern, eher vernachlässigt wird, ist die Förderung der *Herkunftssprachen* zweisprachiger Kinder im Schulalter. Im Sinne einer mehrsprachigen Erziehung, wie sie etwa Rehbein (2012) fordert, wäre es sowohl für die individuelle als auch für die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit wünschenswert, dass die *Herkunftssprachen* institutionell stärker gefördert werden würden (vgl. hierzu auch Kameyama/Özdil i.V.). Mit Blick auf die skizzierten Entwicklungslinien bedeutet das, dass: (1) der Ausbau textueller Fähigkeiten in mehreren Sprachen, auch in der Herkunftssprache erfolgen müsste. Denn das Wissen über Textstrukturen, Textarten und Großformen ist sprachspezifisch in jeweils eigenen Standardkonstellationen und Texttraditionen angelegt und kann nicht ohne Weiteres von einer Sprache in die andere übertragen werden. (2) Ebenso müsste der Schrifterwerb auch in der Herkunftssprache, idealerweise koordiniert und kontrastierend zum Erwerb der Lateinschrift im Deutschen erfolgen, sodass die mehrsprachigen Schüler/innen von ihrer Mehrschriftlichkeit profitieren und diese als Grundlage für den schulischen Wissenserwerb in mehreren Sprachen nutzen können. (3) Der Ausbau des Ausdrucksrepertoires in Richtung von »Bildungssprache« in mehreren Sprachen erweitert die Möglichkeiten für einen Wissenserwerb: Er ermöglicht die Erfassung eines neuen Sachverhalts aus der Perspektive zweier Sprachen. (4) Die Fähigkeit, sprachliches Handeln mehrsprachig zu reflektieren, einzuschätzen und an Handlungserfordernisse zu adaptieren, fördert schließlich die Wendigkeit im Denken und die Treffsicherheit im Ausdruck.

Bei der Betrachtung der Sprachentwicklung sollten wir nicht aus den Augen verlieren, dass sie einen Teil der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes darstellt. Vygotskij (1929/2007) weist darauf hin, dass man bei der Betrachtung der Sprachentwicklung die »Einflüsse [der Mehrsprachigkeit, SK] auf die ganze psychische Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes« berücksichtigen muss. Wir sollten die mehrsprachigen Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache und ihrer Herkunftssprache als Erstsprache in der Entfaltung ihres mehrsprachigen Potenzials wohlwollend begleiten und sie darin umfassend unterstützen, so dass sie *ihre Persönlichkeit mehrsprachig entfalten* können. Wir können dies tun, indem wir Möglichkeiten für Herkunftssprachenunterricht inner-/außerhalb der deutschen Regelschulen schaffen, diese ausbauen, mehrsprachige Schüler/innen und ihre Eltern dahingehend beraten und sie darin ermuntern die *Sprachentwicklung im Schulalter mehrsprachig* weiter voranzutreiben (zum Herkunftssprachenunterricht in NRW s. Erlass »Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen«).

Literatur

- Bruner, Jerome (1983/1987): Wie das Kind sprechen lernt. (dt. Übersetzung von: Bruner, J. (1983): *Child's talk: Learning to use language*). Bern: Huber.
- Ehlich, Konrad (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Ehlich, K. (Hrsg.): *Sprache und sprachliches Handeln*. Bd. 3: Diskurs - Narration - Text - Schrift. Berlin, New York: de Gruyter, S.483-507.

- / Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008) Sprachaneignung - Prozesse und Modelle. In: Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H. H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Bd. 29/I und Bd. 29/II. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- / Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Fienemann, Jutta (2006): Erzählen in zwei Sprachen. Diskursanalytische Untersuchungen von Erzählungen auf Deutsch und Französisch. Münster u. a.: Waxmann.
- Hoffmann, Ludger (2003): Funktionale Syntax: Prinzipien und Prozeduren. In: Hoffmann, L. (Hrsg.): Funktionale Syntax. Die pragmatische Perspektive. Berlin, New York: de Gruyter, S. 18-121.
- (2014): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Erich Schmidt.
- / Ekinci-Kocks, Yüksel (Hrsg.) (2011): Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kameyama, Shinichi (i. V.) Sprachentwicklung im Schulalter. In: Hoffmann, L./Kameyama, S./Riedel, M./Şahiner, P./Wulff, N. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung. Berlin: Erich Schmidt.
- / Özdil, Erkan (i. V.) Mehrsprachigkeit. In: Hoffmann, L./Kameyama, S./Riedel, M./Şahiner, P./Wulff, N. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung. Berlin: Erich Schmidt.
- Küntay, Aylin/Slobin, Dan (2002): Putting interaction back into child language: Examples from Turkish. *Psychology of Language and Communication* 6, S. 5-14. <http://ihd.berkeley.edu/puttinginteractionbackintochildlanguage.pdf> [Stand: 28.09.2015].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014) Erlass »Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen« (vom 01.05.2014). <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/Herkunftssprache.pdf> [Stand: 02.10.2015].
- Redder, Angelika (1990): Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: »denn« und »da«. Tübingen: Niemeyer.
- (2005): Wortarten oder sprachliche Felder. Wortartenwechsel oder Feldtransposition? In: Knobloch, C./Schaeder, B. (Hrsg.): Wortarten und Grammatikalisierung. Perspektiven in System und Erwerb. Berlin, New York: de Gruyter, S. 43-66.
- (2013) Sprachliches Kompetenzgitter. Linguistisches Konzept und evidenzbasierte Ausführung. In: Redder, A./Weinert, S. (Hrsg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster u. a.: Waxmann, S. 108-134.
- / Guckelsberger, Susanne/Graßer, Barbara (2013): Mündliche Wissensprozessierung und Konnektierung. Sprachliche Handlungsfähigkeiten in der Primarstufe. Münster u. a.: Waxmann.
- Rehbein, Jochen (2007): Erzählen in zwei Sprachen - auf Anforderung. In: Meng, K./Rehbein, J. (Hrsg.): Kindliche Kommunikation - ein und mehrsprachig. Münster u. a.: Waxmann, S. 393-459.
- (2012): Mehrsprachige Erziehung heute - Für eine zeitgemäße Erweiterung des »Memorandums zum muttersprachlichen Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland« von 1985. In: Winters-Ohle, E./Seipp, B./Ralle, B. (Hrsg.): Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Konzepte im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung. Münster u. a.: Waxmann, S. 66-92.
- / Meng, Katharina (2007): Kindliche Kommunikation als Gegenstand sprachwissenschaftlicher Forschung. In: Meng, K./Rehbein, J. (Hrsg.): Kindliche Kommunikation - ein und

- mehrsprachig. Münster u. a.: Waxmann, S. 1-38.
- Schnitter, Yvonne (2013): Zur Entwicklung von pragmatischen und diskursiven Basisqualifikationen im dritten Lebensjahr. Eine exemplarische Studie an elementaren Handlungsmustern in der Familienkommunikation. Unveröffentlichte Magisterarbeit. TU Chemnitz.
- Trautmann, Caroline (2004): Argumentieren. Funktional-pragmatische Analysen praktischer und wissenschaftlicher Diskurse. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Uessler, Stella/Runge, Anna/Redder, Angelika (2013): »Bildungssprache« diagnostizieren. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern. In: Redder, A./Weinert, S. (Hrsg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Münster u. a.: Waxmann, S. 42-67.
- Vygotskij, Lev S. (1934/1986): Denken und Sprechen. Frankfurt a. M.: Fischer.
- (1929/2007): Zur Frage nach der Mehrsprachigkeit im kindlichen Alter. In: Meng, K./Rehbein, J. (Hrsg.): Kindliche Kommunikation – ein und mehrsprachig. Münster u. a.: Waxmann, S. 40-73.