

VERKANTER
ANNTER

FORTSCHRIIT

VERKANNTER FORTSCHRITT

FEHLER ALS LERNERFOLGE

GIULIO PAGONIS & JULIANE HINNERICHS



PROF. DR. GIULIO PAGONIS ist derzeit Vertretungsprofessor für Deutsch als Zweitsprache am Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie (IDF) der Universität Heidelberg. Nach dem Studium des Deutschen als Fremdsprache und der Erziehungswissenschaft an der Universität Heidelberg verfasste er am Max-Planck-Institut für Psycholinguistik im niederländischen Nijmegen seine Doktorarbeit zum Altersfaktor im Spracherwerb. Anschließend war er von 2006 an als Mitarbeiter im am IDF angesiedelten Sprachförderprojekt „Deutsch für den Schulstart“ tätig, wo er verantwortlich für die Konzeption und Umsetzung einer E-Learning-Fortbildung zum Spracherwerb und zur Diagnose und Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache war. Seit 2011 leitet er den Masterstudiengang „Deutsch als Zweitsprache“ am IDF.

Kontakt: pagonis@
idf.uni-heidelberg.de

„Hünde“, „Balls“, „Telleren“ – wenn Kinder Deutsch als zweite Sprache lernen, haben sie viele Möglichkeiten, den Plural von Substantiven falsch zu bilden. Doch sind falsche Formen tatsächlich pauschal Zeichen eines fehlerhaften Sprachgebrauchs? Müssen Lehrer frustriert sein, wenn Kinder trotz Sprachförderung Pluralformen wie „Apfeln“ bilden und damit anscheinend keine Fortschritte machen? Tatsächlich ist beim Sprachelernen nicht alles, was dem Laien falsch erscheint, als Fehler, Stillstand oder gar Rückschritt zu bewerten. Mit Hintergrundwissen zu kindlichen Lernprozessen können Sprachförderkräfte erkennen, dass scheinbar fehlerhafte Wortbildungen durchaus ihre Logik besitzen können und in Wirklichkeit Ausdruck von Lernfortschritten sind.



JULIANE HINNERICHS beendete 2016 ihr Masterstudium „Deutsch als Zweitsprache“ am Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie (IDF) der Universität Heidelberg, an dem sie nun als Stipendiatin der Landesgraduiertenförderung promoviert wird. Von 2007 bis 2011 studierte sie „Patholinguistik“ an der Universität Potsdam und sammelte anschließend Berufserfahrung als akademische Sprachtherapeutin. Sie war bereits als Lehrbeauftragte am IDF tätig und arbeitet nun im Projekt BiliSAT („Bilinguale Sprachentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Sprachentwicklungsstörungen mit Arabisch und Türkisch als Erstsprachen“) an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Ihr Forschungsinteresse richtet sich auf den Spracherwerb bei ein- und zweisprachigen Kindern allgemein und speziell auf die Diagnostik spezifischer Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache.

Kontakt: j.hinnerichs@
stud.uni-heidelberg.de

W

Wird man als kompetenter Sprecher des Deutschen aufgefordert, die Pluralformen der Nomen „Stuhl“, „Lampe“ oder „Auto“ zu bilden, so stellt sich die Aufgabenstellung als geradezu trivial dar – die Pluralformen lauten „Stühle“, „Lampen“, „Autos“. Erst bei spezielleren Formen, wie etwa „Visum“ oder „Status“, beginnt auch der Muttersprachler zu errahnen, dass die Pluralisierung von Nomen im Deutschen eine herausfordernde Aufgabe darstellen könnte.

Aus Sicht von Lernern, die Deutsch als zweite Sprache erwerben, muss sich hingegen bereits bei den scheinbar unproblematischen Fällen die Frage nach dem „Wie“ und „Warum“ stellen. Es heißt „Tochter – Töchter“, aber „Lampe – Lampen“ und „Auto – Autos“. Warum gibt es im Deutschen also verschiedene Bildungsmöglichkeiten (in den aufgeführten Beispielen mit Umlaut, -n und -s), obwohl doch stets die gleiche Information damit zum Ausdruck gebracht wird, nämlich Mehrzahl? Vor allem aber: Wann wird welcher Pluralmarker verwendet? Warum heißt es zum Beispiel „Ball – Bälle“, aber nicht „Hund – Hunde“? Und warum ist „Hunde“ eine Pluralform, nicht aber „Lampe“, obwohl die Formen strukturell doch sehr ähnlich sind?

Vor diesen Fragen steht, wenn auch unbewusst, die fünfjährige Azra, die seit 14 Monaten Sprachförderung in einer Heidelberger Kita erhält, da sie zwar in Deutschland geboren wurde, zu Hause aber nur Kurdisch spricht. So wie viele andere Kinder mit Migrationshintergrund, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, entspricht Azras Sprachstand noch nicht dem von gleichaltrigen monolingual aufwachsenden Kindern. Um nicht allein aus diesem Grund bereits bei Schulbeginn schlechtere Chancen als ihre deutschen Mitschüler zu haben, nimmt sie vier Stunden pro Woche an einer Sprachförderung in einer Kleingruppe teil. Hier arbeiten Sprachförderkräfte daran, spielerisch die sprachliche Kompetenz von Kindern wie Azra zu verbessern.

Eine Brücke schlagen

Doch wie wird ein komplexer Themenbereich wie zum Beispiel das deutsche Pluralsystem Kindern im Vorschulalter am effizientesten nahegebracht? Und woran wird gemessen, ob und in welchem Umfang die geförderten Kinder tatsächlich Fortschritte erzielen? Häufig stellen Förderkräfte in Kindergärten und Schulen frustriert fest,

dass sich die Äußerungen der Kinder über den Förderzeitraum zwar verändern, aber trotzdem nicht zielsprachlich korrekt gebildet werden. Wie ist es beispielsweise zu bewerten, wenn Kinder nach einem Förderjahr noch Pluralformen wie „Hünde“ oder „Apfeln“ bilden?

Genau hier setzt die Arbeit im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ am Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie (IDF) an: Übergeordnetes Ziel ist es, die Förderpraxis an Kitas und Schulen zu optimieren, indem die in der Forschung gewonnenen Erkenntnisse zum kindlichen Spracherwerb für die Entwicklung von Sprachförder- und Fortbildungskonzepten nutzbar gemacht werden. So wird eine Brücke geschlagen zwischen wissenschaftlicher Grundlagenforschung und Förderpraxis. Das Sprachförderprojekt „Deutsch für den Schulstart“ zeigt, wie dieser Brückenschlag zwischen Theorie und Anwendung konkret aussehen kann.

Ein differenziertes Verständnis der Eigendynamik des kindlichen Spracherwerbs ist auch dann notwendig, wenn – wie im oben beschriebenen Fall von Azra – der Sprachstand und Lernfortschritt von Kindern in der Sprachförderung eingeschätzt werden soll. Erzieher und Lehrer neigen häufig dazu, Äußerungen von Sprachlernern pauschal als falsch zu bewerten, sobald diese nicht mit der zielsprachlichen Norm übereinstimmen, so etwa bei den Pluralformen „Türs“ und „Apfeln“. Erst ein differenzierteres Verständnis der kindlichen Lernprozesse, die zu den genannten Formen führen, erlaubt der Sprachförderkraft zu erkennen, dass scheinbar fehlerhafte Formen in Wahrheit Ausdruck wichtiger Lernschritte sind.

Vier Bildungsmuster für den deutschen Plural

So ist es im deutschen Pluralsystem keinesfalls zufällig, wann ein Nomen die Mehrzahl mit -n, -s, -e und so weiter bildet. Vielmehr gibt es systematische Zusammenhänge in der deutschen Pluralbildung: Während Nomen, die aus mehreren Silben bestehen und auf einen sogenannten Reduktionsvokal auslauten, den Plural in aller Regel mit -n bilden („Lampe – Lampen“, „Hose – Hosen“), wird an Nomen, die auf einen Vollvokal auslauten, ein -s angefügt („Auto – Autos“, „Oma – Omas“).

Nicht ganz so regelhaft sind zwei weitere Zusammenhänge in der deutschen Pluralbildung: Nomen, die einsilbig sind, werden meist mit -e oder aber mit -er pluralisiert, wobei im ersten Fall ein Umlaut hinzutreten kann („Tor – Tore“, „Ball – Bälle“), im letzteren ein Umlaut hinzutreten muss, sofern der Vokal im Stamm dies erlaubt („Huhn – Hühner“, „Wald – Wälder“). Schließlich bilden Nomen, die einen speziellen Wortausgang aufweisen, zum Beispiel -er oder -el, den Plural, ohne die Form zu verändern, seltener auch mit -n („Messer – Messer“, „Spiegel – Spiegel“, „Kugel – Kugeln“).

Zu diesen vier Bildungsmustern kann nun dreierlei festgestellt werden:

Erstens, dass es in der deutschen Pluralbildung trotz zahlreicher Ausnahmen durchaus zuverlässige Bildungsmuster gibt, die das Kind (oder auch der jugendliche oder erwachsene Lerner) nutzen kann, wenn es lernt, wie man im Deutschen über Mehrzahl redet.

Zweitens, dass sich ein übergeordnetes Prinzip durch die vier aufgezählten Bildungsmuster zieht: Besteht die Singularform aus lediglich einer Silbe, so tendiert das Deutsche dazu, einen Pluralmarker anzufügen, der selbst Silbenstatus besitzt, also einen Vokal in sich trägt, zum Beispiel -er, -e, -en. Dadurch entstehen Pluralformen, die zweisilbig sind. Einige der oben aufgeführten Beispiele illustrieren, wie durch die Pluralbildung aus einsilbigen Nomen („Tor, Ball, Huhn, Wald“) systematisch zweisilbige Pluralformen werden: „Tore, Bälle, Hühner, Wälder“. Man könnte vereinfacht sagen: Das Deutsche zeigt die starke Tendenz, Pluralformen zweisilbig zu machen. Aus diesem Grund treten an einsilbige Nomen auch nur in Ausnahmefällen Pluralmarker, die selbst keinen Silbenstatus haben, wie zum Beispiel -n oder -s („Klos“). Denn so entstehen Pluralformen, die einsilbig bleiben – eine Struktur, die sich nicht gut in das Muster der deutschen Pluralbildung einfügt.

Für Nomen, die bereits im Singular zweisilbig sind, bedeutet diese Tendenz nun, dass bei der Pluralbildung gerade keine derjenigen Pluralmarker herantreten dürfen, die selbst Silbenstatus haben, denn sonst würden dreisilbige Plurale entstehen, die sich ebenfalls nicht gut in das Muster der zweisilbigen Pluralformen im Deutschen einfügen würden. Bei zweisilbigen Singularformen ist es also vom Sprachsystem des Deutschen her gesehen durchaus konsequent, dass Pluralmarker angefügt werden müssen, die keinen Silbenstatus besitzen, also zum Beispiel -n, -s oder Umlaut. Denn auf diesem Wege wird der Tendenz entsprochen, dass das Deutsche zweisilbige Plurale präferiert: „Äpfel, Muskeln“.

Und drittens kann festgestellt werden, dass Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, die beschriebenen Zusammenhänge auch tatsächlich nutzen. Sie lernen die Pluralformen also keineswegs mit jedem Nomen auswendig, sondern extrahieren aus dem Sprachangebot schrittweise die beschriebenen Bildungsregeln. Diese Erkenntnis konnte im Rahmen eines umfangreicheren Forschungsprojektes am IDF anhand gezielter Testverfahren gewonnen werden. Dabei wurden Vorschulkinder mit Deutsch als Zweitsprache aufgefordert, die Pluralform zu verschiedenen ein- und zweisilbigen Nomen zu bilden. Die von den Kindern gebildeten Formen wurden anschließend analysiert, wobei nur die übergeneralisierten Formen näher betrachtet

**„Erzieher und Lehrer
neigen dazu,
Äußerungen von
Sprachlernern pauschal
als falsch zu bewerten,
wenn sie nicht der
Norm entsprechen.“**

„Obwohl sie noch nicht korrekt sind, offenbaren bestimmte Formen, dass das Kind bereits das Grundprinzip der deutschen Pluralbildung kennt.“

wurden, da diese am besten Aufschluss über zugrundeliegende Erwerbsmechanismen geben können. Übergeneralisierungen sind falsche Pluralformen wie „Muskels“ oder „Tischen“, bei denen Pluralmarker angefügt werden – wie hier in den Beispielen -s oder -en –, die im sprachlichen Gebrauch zwar existieren, jedoch nicht bei diesen Nomen Verwendung finden. Die Analyse dieser falschen Formen zeigt nun, dass die Pluralmarker keineswegs willkürlich von den Kindern eingesetzt werden. Die silbenbildenden Pluralmarker (-e, -en) werden nämlich ausschließlich auf einsilbige Singularformen übergeneralisiert (zum Beispiel „Ohre“), die nichtsilbischen Pluralmarker (-s, -n) werden hingegen überwiegend auf zweisilbige Singularformen (zum Beispiel „Monsters“) übergeneralisiert. Das bedeutet, dass Formen wie beispielsweise „Messeren“ (dreisilbig) oder „Ohrs“ (einsilbig) nicht oder nur sehr selten vorkommen.

Deutsch als Zweitsprache und Sprachförderung an der Universität Heidelberg

Der Bereich Deutsch als Zweitsprache am Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie (IDF) der Universität Heidelberg verzahnt Theorie und Anwendung. Er beschäftigt sich mit Fragen zu Erwerb und Förderung des Deutschen als Zweitsprache mit linguistischen, sprachdidaktischen und diagnostischen Themenschwerpunkten. Auf Basis der am Institut gewonnenen Erkenntnisse zum kindlichen Spracherwerb wurde das seit 2004 am IDF angesiedelte Sprachförderprojekt „Deutsch für den Schulstart“ entwickelt, das Fördermaterialien für Vor- und Grundschulkindern mit Förderbedarf und entsprechende Fortbildungen für Pädagogen anbietet. Eng damit verbunden ist der von Prof. Dr. Giulio Pagonis geleitete Masterstudiengang „Deutsch als Zweitsprache“: Ausgehend von Erfahrungen, dass pädagogische Fachkräfte oft zu wenig über Spracherwerbsprozesse und über Möglichkeiten der systematischen Sprachvermittlung wissen, werden seit 2012 Experten für Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ausgebildet. Studiengang und Sprachförderprojekt werden von der Günter Reimann-Dubbers Stiftung (Heidelberg) und der Dürr-Stiftung (Hamburg) gefördert.

Als Praxisangebot hat das Institut in den vergangenen Semestern zudem Fortbildungen für Sprachlehrer angeboten. Rund 250 Ehrenamtliche ohne Vorerfahrung als Sprachlehrer nahmen an zweitägigen Einführungen in den Sprachunterricht für Flüchtlinge teil. Zudem wurde ein einsemestriger Zertifikatskurs angeboten, der Lehrkräfte für Integrationskurse nach den Vorgaben des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge qualifiziert hat.

MISTAKES ARE PROOF OF LEARNING PROGRESS

GIULIO PAGONIS & JULIANE HINNERICHS

Preschool children acquiring German as a second language (L2) frequently attend language training programmes before entering primary school. Particularly with regard to abstract and complex areas of German grammar, like plural formation, the question arises how children can be supported most efficiently in their acquisition process.

Researchers at the Institute for German as a Second Language Philology at Heidelberg University (IDF) put the focus on this didactic challenge. They believe that language teaching should take into account children's natural language processing strategies. Understanding the natural evolution of a child's language acquisition is therefore crucial to developing suitable language training programmes.

With regard to German plural formation, experiments at the IDF have shown that children create abstract schemata for all plural formation patterns that exist in German (e.g. with “-e”, “-s”, or umlaut). The rate of frequency of the respective plural form in the input determines which of these schemata are most easily acquired and subsequently used by children. This sensitivity to plural markers is also reflected on a more abstract level. Children identify two-syllable nouns as the ideal plural forms and produce plurals accordingly: they predominantly attach plural markers which are syllabic themselves to one-syllable singular stems: e.g. “-e” is added to “Tisch”, “-er” to “Kind”. In contrast, non-syllabic plural markers are attached to two-syllable singular stems: “-n” is added to “Lampe”.

This derivational pattern may well lead to mistakes such as “Fisch – zwei Fischen” or “Mutter – zwei Mutters”. These forms, however, which children cannot have produced from memory, nevertheless prove that the learners have understood and successfully identified the basic principles of German plural formation. Such mistakes should therefore be recognised as evidence of important learning progress. ●

PROF. DR GIULIO PAGONIS is an interim professor for German as a second language at Heidelberg University's Institute for German as a Foreign Language Philology (IDF). He studied German as a foreign language and education at Heidelberg University and wrote his doctoral thesis on the age factor in language acquisition at the Max Planck Institute for Psycholinguistics in Nijmegen (Netherlands). From 2006 onward, he took part in the language training project "German for the Start of School", where he was responsible for the development and implementation of an e-learning course for language training and for assessing and supporting children with German as a second language. Since 2011, he has been teaching the master's degree course "German as a second language" at the IDF.

Contact: pagonis@
idf.uni-heidelberg.de

JULIANE HINNERICHS graduated in 2016 from Heidelberg University's Institute for German as a foreign language philology (IDF) with a master's degree in "German as a second language"; she has entered the institute's doctoral programme with a scholarship from the Baden-Württemberg Government Fund for Doctoral Students. Hinnerichs studied patholinguistics at the University of Potsdam from 2007 to 2011 and went on to work as an academic language therapist. She has also taught courses at the IDF and is now involved in the BiliSAT project (Bilingual Language Development in School-age Children with/without Language Impairment with Arabic and Turkish as first languages) at Heidelberg University of Education. Her research focuses on the general language acquisition of unilingual and bilingual children, and specifically on the diagnosis of specific language impairment in children with German as a second language.

Contact: j.hinnerichs@
stud.uni-heidelberg.de

“Only through a more nuanced understanding of children’s learning processes can the language teacher recognise that apparently faulty forms are really indicators of important learning progress.”

„Dem Kind werden Frustrationen erspart und Erfolgserlebnisse vermittelt.“

Fehler als Fortschritte

Würden Kinder Lernerformen wie „Messeren“ und „Ohrs“ bilden, so wären diese nicht nur normativ betrachtet falsch, sondern sie widersprächen auch dem grundlegenden Prinzip der deutschen Pluralbildung, das, wie oben gezeigt, zweisilbige Pluralformen präferiert. Ganz anders die Formen „Balle“ oder „Tellers“: Zwar sind diese Formen ebenfalls nicht zielsprachenkonform, doch offenbaren sie, dass das Kind bereits das Grundprinzip der deutschen Pluralbildung erworben hat. Dieses besagt, dass Pluralformen eine eigene Markierung aufweisen müssen, damit sie sich von den dazugehörigen Singularformen unterscheiden, und dass sie idealerweise zweisilbig sind. Weil Lernerformen wie „Balle“ vom Kind nicht auswendig gelernt sein können, da diese Formen nicht im Sprachangebot des Kindes vorkommen, zeigen gerade diese normabweichenden Formen der Sprachförderkraft, welche Fortschritte das Kind im Spracherwerb bereits gemacht hat – auch wenn es von außen betrachtet so scheint, als gäbe es bei „Balle“ und „Tellers“ keine Fortschritte zu verzeichnen.

Eine geschulte Sprachförderkraft kann mit diesem Hintergrundwissen dagegen erkennen, wo der qualitative Unterschied zwischen verschiedenen nicht-zielsprachlichen Formen liegt. Ein Kind kann unter anderem „viele Ball“, „viele Balls“ oder „viele Balle“ sagen, die Formen scheinen sich auf den ersten Blick nicht prinzipiell zu unterscheiden: Sie sind falsch! Jedoch weist die erste Form darauf hin, dass der Plural noch gar nicht markiert wird, die zweite Form zeigt eine Pluralmarkierung, die aber noch nicht dem typischen zweisilbigen Pluralmuster im Deutschen entspricht, während die letzte Form diesem entspricht, auch wenn immer noch nicht die zielsprachliche Form „Bälle“

produziert wird. Somit können Fortschritte im Pluralerwerb erkannt werden, auch wenn das Kind noch scheinbar „fehlerhafte“ im Sinne von nicht-zielsprachlichen Pluralformen produziert.

Mit diesen Erkenntnissen zum Spracherwerb können auch didaktische Interventionen effektiver gestaltet werden, indem beispielsweise das Sprachangebot so konzipiert wird, dass es am nunmehr differenziert bestimmbar Lernstand des Kindes anknüpft und den jeweils nächsten Erwerbsschritt systematisch unterstützt. Das Sprachförderangebot bezieht sich dann auf die Vermittlung der Bildungsmuster, die den oben beschriebenen systematischen Zusammenhängen entsprechen. Somit können Kinder wie Azra gezielt und effektiv auf ihrem jeweils erreichten Sprachstand gefördert werden. Zudem gibt das Verständnis der hier beschriebenen Zusammenhänge der Förderkraft die Gewissheit, dass wichtige Erwerbsschritte vollzogen werden, selbst wenn die Pluralformen oberflächlich betrachtet immer noch falsch sind. Hierdurch werden der Förderkraft, wie auch dem Kind, Frustrationen erspart und Erfolgserlebnisse vermittelt. Was hier exemplarisch für den Bereich der deutschen Pluralmarkierung beschrieben wurde, wird am Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie für eine Reihe unterschiedlicher zentraler Lernbereiche der deutschen Grammatik beforscht – mit dem Ziel, Kindern wie Azra einen leichteren Einstieg in das deutsche Schulsystem zu ermöglichen. ●