

## Rezensionen

Ausgabe 27, Rezension 3, Juni 2025

**Monika Budde (Humboldt-Universität zu Berlin) rezensiert:**

**Voet Cornelli, Barbara/Geyer, Sabrina/Müller, Anja/Lemmer, Rabea/Schulz, Petra (2023): *Vom Sprachprofi zum Sprachförderprofi. Linguistisch fundierte Sprachförderung in Kita und Grundschule. Mit einem Vorwort von Rosemarie Tracy. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, 215 Seiten. [ISBN: 978-3-407-63287-6 / E-Book (PDF) ISBN: 978-3-407-63289-0].***

**Voet Cornelli, Barbara/Geyer, Sabrina/Lemmer, Rabea/Müller, Anja/Schulz, Petra (2022): *Vom Sprachprofi zum Sprachförderprofi. 160 Karten für die linguistisch fundierte Sprachförderung in Kita und Grundschule. Weinheim, Basel: Beltz, 160 Karten, 38 Seiten. [GTIN 4019172200404].***

Aus den Inhalten und Materialien ihrer Fortbildungsveranstaltungen für pädagogische Fachkräfte in Kita und Grundschule (S. 10) und auf der Basis zahlreicher Projekte (vgl. S. 12f.) haben die Autorinnen ein „Fachbuch für die pädagogische Praxis“ (S. 10) entwickelt. Kern des Buches sind acht in der Praxis erprobte Fördereinheiten (S. 106–188) aus jeweils drei bis vier Fördersequenzen für „alle Formen der Sprachförderung in Kita und Grundschule“ (S. 12). Diese Einheiten, für die jeweils ca. 45 bis 60 Minuten einzuplanen sind, werden in dem Buch ausführlich und mit adressatengerechten und zugleich linguistisch wie sprachdidaktisch fundierten Hinweisen für die konkrete Umsetzung erläutert. Je nach Fördersequenz werden 5 bis 20 Minuten benötigt, wobei die Sequenzen einer Einheit auch auf verschiedene Tage aufgeteilt oder mit entsprechendem Abstand erneut durchgeführt werden können (S. 106f.).

Der Beschreibung der Fördereinheiten vorangestellt ist die Vermittlung der Grundlagen auf eine allgemein verständliche und an den Erfahrungen der Zielgruppe anknüpfende Weise (S. 15–105). Am Ende schließen sich „Tipps zur Weiterarbeit“ an (S. 189–191). Die erforderlichen Materialien (Texte (Geschichten), Situationsbilder zu den Texten und kleinere Bildkarten mit Darstellungen einzelner Gegenstände) können entweder über den Zugangscode im Buch heruntergeladen werden (PDF mit 70 Seiten Druckvorlagen und einer einseitigen Materialliste) oder als einsatzfertiges Kartenset zusammen mit einem Kurzüberblick zum Konzept und zu den Fördereinheiten separat erworben werden. Weggelassen sind in dem Kurzüberblick u.a. fast alle Beispiel-Dialoge und Hinweise zum Setting und zur Fördergruppe, zu Abwandlungsmöglichkeiten sowie zur Vorbereitung wie z.B. Listen als bekannt vorausgesetzter Wörter. Ansonsten sind die Texte Auszüge aus dem Buch (abgesehen von dem Materialüberblick S. 38 kann der Kurzüberblick über die Funktion „Blick ins Buch“ auf der Verlagsseite derzeit [26.06.25] vollständig eingesehen werden). Für einige Fördersequenzen werden weitere, üblicherweise verfügbare Materialien wie Farbwürfel, Spielsteine oder Küchenutensilien benötigt.

Zum Mehrwert des Buches gehören darüber hinaus vor allem das einleitende Kapitel „Sprache und Spracherwerb unter der Lupe“ im Abschnitt „Wir sind alle Sprachprofis“ und die beiden Kapitel „Sprachliche Fähigkeiten erfassen und Förderbedarf ermitteln“ sowie „Sprache

fördern mit Methode“, die dem Kapitel „Sprachförderung ganz praktisch“ mit den konkreten Fördereinheiten im Abschnitt „Vom Sprachprofi zum Sprachförderprofi“ vorangestellt sind. Jedes dieser Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung, Hinweisen zum Weiterlesen und einer Übung oder praktischen Aufgabe. Hilfreich ist auch das Glossar zu linguistischen Fachbegriffen (S. 201–207).

Die nach Kapiteln gegliederte Bibliographie (S. 194–200) enthält ganz überwiegend Titel der Autorinnen des Buches und des Vorworts, womit die zugrundeliegenden Forschungsarbeiten dokumentiert werden, die bis auf zwei Ausnahmen alle bis einschließlich 2020 (erst)veröffentlicht wurden. Hierüber kann bei Interesse die Breite der Forschung erschlossen werden: Der Verzicht auf eine Auseinandersetzung mit dieser ist im Rahmen eines Praxisbuches angemessen, insbesondere dann, wenn – wie hier – das fachlich Wesentliche durchgehend grundsätzlich korrekt und zugleich für Personen ohne linguistische Vorkenntnisse verständlich dargestellt wird.

Für die Auswahl der Förderbereiche Produktion von Haupt- und Nebensatzstrukturen (drei Einheiten), Kasusverwendung (Dativ), Wortschatz (exemplarisch: Besuch beim Kinderarzt), Verstehen von w-Fragen (*wann, wo, womit*), von Artikeln (bestimmt vs. unbestimmt) und von Mengenausdrücken (*alle* vs. *jeder*) (je eine Einheit) war entscheidend, dass der Erwerb dieser Bereiche im Erst- wie Zweitspracherwerb bereits relativ gut untersucht ist und dass sie „für einen erfolgreichen Spracherwerb und für eine gelingende Kommunikation in der Kita, in der Schule und im Alltag [relevant]“ sind (S. 11).

Im Kapitel „Sprache und Spracherwerb unter der Lupe“ (S. 15–74; mit Lösungen zu den praxisnahen Aufgaben auf S. 208–213) wird zunächst ausgehend von Korpus-Beispielen Grundwissen zum Sprachsystem (als „kreativ, kleinteilig, abstrakt und vielschichtig“) und zum Spracherwerb (als „eigenaktiv, kreativ und systematisch“ mit verschiedenen „Spielarten“) vermittelt (S. 16–25). Dem generativen Paradigma folgend (S. 21) wird lediglich die Rolle sprachlicher Interaktion unterschätzt: Diese ist mehr als einfacher „Input“, und zwar auch dann, wenn sie keine „explizite Unterweisung“ ist. Eine solche Unterweisung halten die Autorinnen für nicht erforderlich (S. 20). Unter „expliziter Unterweisung“ dürfte dabei jede unterrichtsartige Interaktion vom Bewusstmachen impliziten sprachlichen Wissens bis hin zur Vermittlung expliziten Wissens zu verstehen sein.

Dem gewählten Paradigma entsprechend ist die zentrale Methode zum „Entdecken von impliziten Regeln“ und für die „notwendige Evidenz, wie was bezeichnet wird“ (S. 21) Input-Anreicherung: Angebote zur Systematisierung und Visualisierung und damit zum Bewusstmachen von Können sind nicht vorgesehen. Wer diese – wie die Rezensentin – für sinnvoll hält (auch schon bei Kindern im Vorschulalter), kann diese an geeigneten Stellen ergänzen. Für die Visualisierung der Satzstrukturen bieten sich z.B. entsprechende Materialien aus dem OER-Lehrwerk „Die Kinder vom Zirkus Palope“ an (Röber u.a. 2020ff.; Materialien zur Satzstruktur ab Klasse 2 (OER), Bildkartenset bei den „Unterrichtshilfen“ im Palope-Shop): Mithilfe von Bildkarten zu Substantiven und Verben können etwa zu einem Satzmuster (Feldermodell) Sätze gelegt und „vorgelesen“ werden, ohne dass Lesekompetenzen vorausgesetzt werden müssen. Wie Winkler (u.a. 2019: 37–39) gezeigt hat, empfiehlt es sich dabei im DaF/Z-Unterricht, dem natürlichen Erwerb folgend mit (infiniten) Verbletzt-Strukturen zu beginnen und von dorthin die Klammer- und Verbzweit-Struktur deutscher Sätze aufzubauen.

In den Fördereinheiten zu Haupt- und Nebensätzen wird das topologische Feldermodell zugrundegelegt. Ausgehend von Korpus-Beispielen wird daher der Erwerb der Satzstrukturen im Erstspracherwerb und im frühen Zweitspracherwerb („Meilensteine“ im Sinne von Tracy, vgl. S. 27) mithilfe des Feldermodells erläutert (S. 25–35). Die Erläuterungen zum Kasus (S. 35–44: Komplexität des Systems, Funktionalität der Kasusunterscheidung, Erwerb) sind

umfangreicher, als es unmittelbar für die konkrete Fördereinheit zum Dativ erforderlich wäre. Sie enthalten so aber zahlreiche implizite und explizite Hinweise zur Förderung in diesem Erwerbsbereich als Ganzem, so dass mithilfe dieses Wissens andere Fördermaterialien zu diesem Bereich von pädagogischem Fachpersonal kritisch überprüft und ggf. (weiter-) entwickelt werden können. Analoges gilt auch für die übrigen Grundlagen-Abschnitte zum Wortschatz (S. 44–53), zu den w-Fragen (S. 54–60), zum unbestimmten und bestimmten Artikel (S. 61–68) und zu den Mengenausdrücken (S.68–74), die alle parallel aufgebaut sind und dabei ggf. auch Hinweise auf verbreitete Fehlvorstellungen enthalten (so z.B. S. 61f. zur semantischen Funktion von bestimmtem und unbestimmtem Artikel, die häufig übersehen wird, aber für das Verstehen und den korrekten Gebrauch der Artikel entscheidend ist).

Idealerweise ist sprachliche Förderung auf den aktuellen Sprachstand der Lernenden abgestimmt. An einem Beispiel illustrieren die Autorinnen im Kapitel „Sprachliche Fähigkeiten erfassen und Förderbedarf ermitteln“ (S. 75–85) daher zunächst, dass Sprachbeobachtungen im Alltag oft schwierig und unzuverlässig sind und die Gefahr besteht, die sprachliche Entwicklung eines Kindes zu unterschätzen wie zu überschätzen. Um beobachtete sprachliche Kompetenzen eines Kindes einordnen zu können, hilft die Kenntnis seiner Sprachbiographie, insbesondere seiner Kontaktdauer mit dem Deutschen, und seiner Kompetenzen in weiteren Sprachen, insbesondere seiner Erstsprache(n) (S. 77f.). Es folgen praktische Hinweise zur Einschätzung von Spontansprache einschließlich deren Grenzen (S. 79) und zum Einsatz von systematischen Diagnoseverfahren, insbesondere von LiSe-DaZ („Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache“; Schulz/Tracy 2011) für die Förderbereiche Produktion von Haupt- und Nebensätzen, Kasusmarkierung und Verstehen von w-Fragen (S. 80–83). Außerdem werden Möglichkeiten zum Einsatz von zwei standardisierten Wortschatztests erläutert (S. 83). Alternativ können bestimmte Fördersequenzen der jeweiligen Einheiten auch zur Diagnose eingesetzt werden, insbesondere bei den Förderbereichen, zu denen es noch keine etablierten Diagnoseverfahren gibt (Artikel, Mengenausdrücke). Je nach Ergebnis können dann Entscheidungen über die Förderung und zum weiteren Vorgehen getroffen werden (S. 83f.).

Dem Titel entsprechend ist in den Fördereinheiten das wichtigste Werkzeug die eigene Sprache der „Sprachprofis“ und deren gezielter Einsatz als „kooperative/r Gesprächspartner/in“ (S. 89). Worauf ein „Sprachförderprofi“ dabei achtet, wird im Kapitel „Sprache fördern mit Methode“ erläutert (S. 86–105): Sprachliche Förderziele stehen nicht in Konkurrenz zu anderen pädagogischen Zielen, sondern ergänzen diese (S. 87). Sie sollten orientiert „am System Sprache und dem kindlichen Spracherwerb“ (S. 87) ausgewählt und explizit formuliert werden, wobei verschiedene Förderziele ggf. nacheinander in einer sinnvollen Reihenfolge verfolgt werden können (S. 88f.). Für sprachlich heterogene Gruppen wird empfohlen, die „Förderung abwechselnd auf einzelne Kinder ab[zustimmen“ (S. 88). Ausführlich erläutert werden dann drei zentrale Methoden: die strukturierte Inputanreicherung (S. 90–94), das gezielte Anregen zum Sprechen durch offene Fragen (mit Alternativfragen als Vorstufe, da solche Fragen Modelle für eine Antwort enthalten) und durch Vorgeben von Satzanfängen (S. 94–99) sowie das gezielte Rückmelden durch korrektives Feedback, Erweiterungen und Umformungen (S. 99–103). Konkretisiert werden diese Fördertechniken in den Erläuterungen zu den einzelnen Fördereinheiten. Eingebettet in diese Empfehlungen sind Erörterungen zu drei verbreiteten Mythen: dass eine durchgängig vereinfachte Sprache den Zweitspracherwerb unterstütze (→ Kinder „benötigen [für ihre sprachliche Weiterentwicklung] ein Sprachangebot, das über ihre aktuellen sprachlichen Fähigkeiten hinausgeht“; S. 92), dass Sprache durch Nachsprechen erworben werde (S. 94f.) und dass es wichtig sei, dass

Lernende immer im ganzen Satz antworten (S. 96). Abschließend werden sechs Grundsätze einer linguistisch fundierten Sprachförderung formuliert, die die Kapitel zur Diagnose und zur Methodik zusammenfassen (S. 103f.).

Die Beschreibungen der acht Fördereinheiten folgen alle demselben Muster („Auf einen Blick“, Setting und Fördergruppe, Vorbereitungen, Beschreibung der einzelnen Fördersequenzen mit didaktischen und methodischen Hinweisen). Sie sind jeweils in sich vollständig, so dass sie unabhängig voneinander benutzt werden können, bei entsprechendem Hintergrundwissen auch ohne die vorangestellten Grundlagenkapitel. Die Vorschläge sind ganz überwiegend überzeugend und entsprechen nahezu durchgehend den zuvor erläuterten Grundsätzen. Faktisch im Sinne von Winkler (2019) wird darüber hinaus das Förderziel „Hauptsätze mit finitem Verb in der Verbzweitposition verwenden“ (erste Einheit) in der zweiten Fördersequenz mit einem Input-Text verfolgt, in dem „gehäuft Hauptsätze [...], in denen die rechte und linke Satzklammer besetzt ist“, vorkommen (S. 113).

Die meisten der gezeichneten Situationsbilder enthalten gut erkennbare Abbildungen. Eine Ausnahme ist das Situationsbild 1.1 zur Zubereitung von Obstsalat, wo auf der farbigen Abbildung auf dem Tisch zwar gerade noch ein ganzer und ein halber Apfel, eine Birne, eine Banane und eine Erdbeere zu erkennen sind, aber die Kiwi, das herabfallende Stück Orange und alle geschnittenen Obststücke auf dem Schneidebrett und in der Schüssel undefinierbar sind und damit der vorgeschlagene Einstiegsimpuls „Was passiert da auf dem Bild?“ (S. 111f.) selbst Erwachsene überfordern dürfte.

Aus dem Rahmen fällt die Fördereinheit zur Erweiterung des Wortschatzes für Kita wie Grundschule: Zu den wichtigsten (neuen) Wörtern (S. 152) sollen neben weiteren Komposita und dem Fremdwort *Apotheke* u.a. *Stethoskop* und *Halsschmerztabletten* gehören, während das im inputangereicherten Text (S. 155) ebenfalls hervorgehobene *untersuchen* in der Liste fehlt. Acht der insgesamt 18 neuen Wörter kommen in dem Text nur einmal vor, wobei die drei jeweils zweimal vorkommenden Partikelverben je einmal in der infiniten Form und einmal in der finiten Form mit Abtrennung der Partikel vorkommen. Von einer „gehäuften Präsentation der zentralen Wörter“ (S. 154) kann hier allenfalls mit Bezug auf die Gesamtheit der Wörter gesprochen werden. Entscheidend ist aber – wie die Autorinnen im Grundlagenkapitel ausgeführt haben (S. 51) – die Wiederholung eines jeden einzelnen Wortes (mit Variation von Situation und sprachlichem Kontext) (vgl. hierzu z.B. Budde/Wulff 2017). Dem Hinweis, dass z.B. ein markierter, sechs Zeilen langer Abschnitt – mit sieben neuen Wörtern, die nur hier vorkommen, darunter *Stethoskop* – „je nach Sprachstand und Alter der Kinder“ auch übersprungen werden kann (S. 155), sollte daher unabhängig von Sprachstand und Alter gefolgt werden.

Abgesehen von dieser Einschränkung enthält das vorgestellte Praxisbuch empfehlenswerte Vorschläge für einige vergleichsweise kleine, aber zentrale Förderbereiche, die erfahrene wie in Ausbildung befindliche pädagogische Fachkräfte in Kita und Grundschule mit Gewinn unmittelbar in ihre konkrete Praxis integrieren können.<sup>1</sup> Mithilfe der Grundlagenkapitel können sie das Buch außerdem sehr gut zur Einschätzung anderer Fördervorschläge wie als Vorbild für die Entwicklung weiterer Fördereinheiten nutzen.

---

<sup>1</sup> Da das Buch für die regelmäßige Begleitung der Praxis gedacht ist, hofft die Rezensentin, dass das ihr zugesandte (broschierte) Exemplar das einzige ist, das sich bereits beim ersten Aufschlagen in eine Lose-Blatt-Sammlung zu verwandeln begonnen hat.

## Literatur

- Budde, Monika/Wulff, Nadja (2017): „Wir machen Genick heute.“ Einige Aspekte des Wortschatzerwerbs und der Wortschatzarbeit unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit. In: Ekinci, Yüksel/Montanari, Elke/Selmani, Lirim (Hrsg.): Grammatik und Variation. Festschrift für Ludger Hoffmann zum 65. Geburtstag. Heidelberg: Synchron, S. 333–347.
- Röber, Christa/Häusle, Rafaela/Berchtold, Magdalena (2020ff.): Die Kinder vom Zirkus Palope. Wie sie die Sprache untersuchen und die Schrift entdecken. Bd. 1–4 (OER-Lehrwerk aus Büchern, Arbeitsheften und Zusatzmaterialien): [www.zirkus-palope.de](http://www.zirkus-palope.de) [26.6.2025].
- Schulz, Petra/Tracy, Rosemarie (2011). Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache. Göttingen: Hogrefe.
- Winkler, Steffi (2019): Sprache fängt im Kopf an. Eine psycholinguistische Perspektive des Faches Deutsch. In: Danilovich, Yauheniya/Putjata, Galina (Hrsg.): Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul. [Edition Fachdidaktiken]. Wiesbaden: Springer VS, S. 33–46. ([https://doi.org/10.1007/978-3-658-23254-2\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23254-2_3))

© daz-portal ([www.daz-portal.de](http://www.daz-portal.de))