



# **FACHSCHULE FÜR SOZIALPÄDAGOGIK**

**Schulübergreifende Abschlussprüfung  
Sommer 2025**

## **MATERIALIEN ZUR VORBEREITUNG**

für das Fach

Sprache und Kommunikation:

Pragmatischer Bereich: Spracherwerb und Mehrsprachigkeit  
bei Kindern in Krippe und Kita

Inhalt	Seite
<p>Zimmer, Dieter: „So kommt der Mensch zur Sprache“, Heyne, München 2008</p> <p><i>Zimmer erläutert- explizit an nicht wissenschaftlich vorgebildete Leserinnen und Leser adressiert - in anschaulicher Weise die Grundlagen des Spracherwerbs, d.h. Annahmen über Erwerbsmechanismen, das Vorhandensein einer inneren, angeborenen Spracherwerbsdisposition und die Relevanz des Inputs. Aus dem Verständnis dieser Zusammenhänge lassen sich Voraussetzungen für gelungene Spracherwerbsprozesse ableiten.</i></p>	4
<p>Ruberg u.a.: „Spracherwerb und sprachliche Bildung“, Bildungsverlag EINS, Köln 2013</p> <p><i>In den ausgewählten Auszügen wird zunächst ein einfacher tabellarischer Überblick über die Progression im Spracherwerb auf den verschiedenen Sprachebenen gegeben. Mit der Erläuterung wesentlicher Begriffe wird in das Thema „Mehrsprachigkeit“ eingeführt. Anhand zweier Dialoge wird dann das Phänomen des Sprachwechsels (Codeswitching) veranschaulicht.</i></p>	15
<p>Preissing, Christa: „Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt - Zur Bedeutung von Sprachen für die Bildungswege der Kinder“, erschienen in:      „Mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit“ Band 1, Hrsg.: Ministerium für Bildung Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes, verlag das netz, Weimar, Berlin 2008</p> <p><i>Preissing zeigt die Bedeutung der Sprache für die kindliche Entwicklung auf und weist auf die Erkenntnis hin, dass das Kind in erster Linie an Verständigung (Kommunikation) interessiert ist und nicht an der Sprache um ihrer selbst willen.</i></p>	22
<p>Riley, Philip: Frühkindliche Erziehung und Multikulturalismus: Thematik der Identität und Pädagogik“, erschienen in: „Mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit“ Band 1, Hrsg.: Ministerium für Bildung Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes, verlag das netz, Weimar, Berlin 2008</p> <p><i>Rileys Hinweise basieren auf der Einsicht, dass Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit durch den Zusammenhang zwischen Sprache und Identität für das Individuum bedeutend sind.</i></p>	26
<p>Dieckmann, Cornelius: „Vom Schmerz, seine Muttersprache zu verlernen: Wie ich mein Chinesisch verlor“, Tagesspiegel online, 2021</p> <p><i>Das Einzelbeispiel gibt Gelegenheit zum empathischen Verständnis für die Herausforderungen des zwei- bzw. mehrsprachigen Aufwachsens und zur realistischen Auseinandersetzung mit gelebter Mehrsprachigkeit, z.B. in Bezug auf verschiedene Sprachniveaus.</i></p>	27
<p>Ulich, Michaela u.a.: „Die Welt trifft sich im Kindergarten - Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung“, Luchterhand, Berlin 2001</p> <p><i>Drei knapp formulierte und deswegen auch für die Praxis hilfreiche Fragen sollen überleiten zu den Möglichkeiten, Sprachbildung im Alltag von Kita und Krippe anzuregen.</i></p>	30
<p>Chilla, Solveig, Niebuhr-Siebert, Sandra: „Mehrsprachigkeit in der KiTa - Grundlagen - Konzepte - Bildung“, Kohlhammer, Stuttgart 2017</p> <p><i>Aus den umfangreichen Hinweisen und Erläuterungen dazu, wie Fachkräfte Sprachbildung im Kontext der Mehrsprachigkeit anregen können, sind hier wesentliche ausgewählt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beziehung zum Kind</li> <li>- Mehrsprachige Bildung durch Interaktion</li> <li>- Biliteralität</li> </ul>	31 34 44

## **Basiskompetenzen:**

### **Die Prüflinge...**

- beschreiben und erläutern den Zusammenhang zwischen den sprachlichen Fähigkeiten des Individuums und dessen Lebenschancen wie Bildungserfolg, gesellschaftliche Teilhabe und soziale Einbindung.
- stellen die Relevanz von Mehrsprachigkeit heute dar und erläutern diese für das Individuum und die Gesellschaft.
- nennen und erklären wichtige Grundlagen und Prinzipien des Spracherwerbs.
- nennen und erklären Begriffe der Zwei- und Mehrsprachigkeit.
- nennen und beschreiben Spracherwerbsmechanismen bei einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern.
- beschreiben kriteriengeleitet kindliche Äußerungen auf verschiedenen Sprachebenen.
- setzen sich mit der Rolle der Erzieher und Erzieherinnen als Sprachvorbild auseinander.
- untersuchen und beurteilen kriteriengeleitet das Sprachverhalten von Erzieherinnen und Erziehern im Hinblick auf die sprachbildende Qualität.
- nennen und erklären Methoden und Techniken der Sprachbildung.
- entwickeln, z.B. auf Basis einer Praxissituation, sprachbildende Settings und Handlungsideen im mehrsprachigen Kontext und begründen diese.
- entwickeln, z.B. im Hinblick auf einzelne Kinder oder eine Kindergruppe, Ideen zur Initiation und Förderung von Biliteralität und begründen diese.

# Die Sprache, die den Kindern zuwächst

Erkundigte man sich beim sogenannten gesunden Menschenverstand, wie Kinder sprechen lernen, so bekäme man wahrscheinlich meist dies zur Antwort: Aber das sei doch ganz klar – Kinder hören Erwachsene sprechen, sie machen nach, was sie hören, erst noch sehr fehlerhaft, dann aber immer getreuer, bis ihre Sprache schließlich der Erwachsenensprache gleiche. Kindersprache sei defekte Erwachsenensprache. Es ist dies die populäre Imitationstheorie des Spracherwerbs, und klar ist an ihr überhaupt nur eines: dass sie nicht richtig sein kann.

Sie ist die volkstümliche Fassung der Spracherwerbstheorie des Behaviorismus, jener psychologischen Schule, die die angelsächsische Psychologie von den Zwanziger bis in die Sechzigerjahre dieses Jahrhunderts beherrschte, einer Psychologie, die vom Innenleben der Seele keine Notiz nahm, sondern sich nur für das beobachtbare Verhalten interessierte: welche Eingabe in den Schwarzen Kasten der Psyche welche Reaktion herbeiführt. Jedes Verhalten, so die Grundüberzeugung des Behaviorismus, wird gelernt. Sprache, so behauptete er, wird durch Assoziation, Imitation und Verstärkung gelernt. Assoziiert werden Dinge und Wörter, indem die Erwachsenen

Zimmer, Dieter: „So kommt der Mensch zur Sprache“, Heyne, München 2008 (Auszüge aus den Seiten 12–35)

zum Beispiel auf Dinge zeigen und dazu immer wieder das betreffende Wort aussprechen. Dies Verhalten imitieren die Kinder. Und wenn sie es richtig imitieren, werden sie belohnt – nicht durch eine Futterpille wie die Ratten und Tauben der behavioristischen Labors, im Fall des Menschen genügt schon ein leises freudiges Kopfnicken oder ein zustimmendes Lächeln. Eine solche Belohnung verstärkt das gezeigte Verhalten, und dieses setzt sich gegenüber allen anderen Verhaltensmöglichkeiten durch. So modelliert die Gesellschaft durch ihre selektiven Verstärkungen bestimmte Verhaltensweisen, auch eine bestimmte Sprache aus einem chaotischen Rauschen heraus. Was der Behaviorismus geflissentlich übersah, waren die vielen hochspezifischen spontanen Beiträge, die jene Black Box regelmäßig leistet, ehe irgendein Verhalten zustande kommt; kein komplexeres Verhalten bei Mensch wie bei Tier ließ sich restlos aus dem Input erklären. Gerade genauere Beobachtungen des Spracherwerbs trugen wesentlich dazu bei, dass der Behaviorismus seine führende Stellung preisgeben musste.

Würde Sprache wirklich auf diese Weise erworben, so müsste sie am Ende ganz anderer Natur sein: nämlich aus der Wiederholung und allenfalls dem Rearrangement dessen bestehen, was das Kind gehört und allmählich immer genauer kopiert hat. Aber eines der hervorstechendsten Merkmale der menschlichen Sprache ist es gerade, dass sie ständig Aussagen bildet, die noch nie jemand hervorgebracht hat und die also auch nicht durch Imitation erworben werden konnten. Auch Kinder in sehr frühen Stadien des Spracherwerbs sagen bereits, was sie noch nie gehört haben. Mit zwei Jahren sind gerade 20 Prozent ihrer Äußerungen direkte Nachahmun-

gen von Gehörtem, mit drei Jahren gar nur noch zwei Prozent. Sprache muss also auf eine ganz andere Weise gelernt werden.

Nachahmung (das Nachsprechen des Vorgesagten) spielt beim Spracherwerb also nur eine sehr untergeordnete Rolle. Grammatische Formen imitieren Kinder so gut wie nie. Was zumindest manche Kinder in manchen frühen Phasen des Spracherwerbs imitieren, sind Wörter. Aber es sind nicht jene Wörter, die sie noch nicht kennen; es sind vielmehr gerade jene, die sie bereits verstehen und die in Kürze auch in ihrer eigenen Sprache auftauchen werden, oder die sie verstehen und seit Kurzem, wenn auch unsicher, selber gebrauchen (Volterra u. a. 1979). Imitiert wird also gerade nicht, um Neues zu erfassen, zu lernen; imitiert wird in bescheidenem Umfang, um gerade Gelerntes aktiv zu üben. Noch schlagender aber wird die Imitationstheorie von der Tatsache entkräftet, dass auch taube Kinder plappern. Nie hören sie Sprache, können also auch keine je nachahmen. Ihr Gebabbel kommt sozusagen von innen.

Wenn die Sprache also nicht durch Assoziation, Imitation und Verstärkung erworben wird – wie dann? Offenbar lernt das Kind gar keine Einzelfälle von Sprachanwendung, sondern die Regeln, die den Einzelfällen zugrunde liegen; es lernt nicht die Oberfläche der Sprache, es dringt in deren Tiefe vor. Dazu muss es notwendig drei andere Schritte vollziehen: Induktion, Generalisierung und Erprobung. Induktion: Das Kind entnimmt der Sprache, die es zu hören bekommt, nicht nur Wörter, sondern auch grammatische Regelmäßigkeiten. Generalisierung: Es dehnt diese Regeln auf alle gleichartigen Fälle aus,

bildet sich also Hypothesen. Erprobung: Es testet seine Hypothesen, indem es selber Sätze nach den betreffenden Regeln hervorbringt.

Zum Beispiel »merkt« es (Induktion), dass Dingwörter hinten verändert werden, wenn von einer Mehrzahl die Rede ist. Es bildet sich, implizit, die Hypothese: Plurale werden durch Suffixe markiert. Ehe es sie ausprobieren kann, muss es noch ergründen, welche Suffixe infrage kommen. Es hört einen Satz wie *Hähne, die am Morgen krähen, frisst am Abend der Adler*. Jetzt generalisiert es: Wenn es *Hähne* heißt, wird es auch *Kämme* heißen und *Bähne*. Und nun kann es seine Hypothese erproben. Dabei fällt ihm auf, oder es wird von einem perfekteren Sprecher darauf aufmerksam gemacht, dass das in dem einen Fall richtig ist, in dem andren aber nicht. Um die verbliebene Unrichtigkeit zu beseitigen, muss es sich eine weitere Hypothese bilden und sehen, ob sie es näher an die Erwachsenensprache heranbringt. So tastet sich das Kind Hypothese auf Hypothese vorwärts.

Es ist dies ein dermaßen plausibles und unwiderstehliches Modell, dass es sicherlich eine Menge Wahrheit enthält. Viele Beobachtungen an der Kindersprache stimmen genau mit ihm überein. Immer wieder macht das Kind Fehler, die offensichtlich darauf zurückgehen, dass es aus seiner Warte etwas richtig macht: dass es Regeln anwendet, die es irgendwoher bezogen hat, aber die falsch sind oder noch zu grob. Ein Satz wie *Nein ata* ist keineswegs ein misslungener Versuch, »wir wollen nicht spazieren gehen« zu sagen. Er ist die richtige Konsequenz einer Hypothese über den Ausdruck der Negation, die ihrerseits noch nicht differenziert genug ist und nur in Fällen wie »geht ihr einkaufen? nein, spazieren« Sätze

erzeugte, die den Normen der Erwachsenensprache gerecht würden. Formen wie *nehm!* oder *singte* sind aus-  
genseitlich Fälle falscher Generalisierung.

Aber reicht dies Modell aus, den Spracherwerb ganz zu erklären? Viele Linguisten meinen heute: Nein, es reicht nicht. Dagegen spricht vor allem, was die Sprachtheoretiker im Gefolge von Noam Chomsky die »Armut des Stimulus« nennen. Stimulusarmut heißt: Das Kind bekommt meist nur einen kleinen, zufälligen und oft sogar verstümmelten oder schadhafte Ausschnitt aus seiner Muttersprache zu hören, keineswegs aber das volle Sortiment aller ihrer grammatischen Möglichkeiten mit wohlgeübten Beispielen für jede einzelne Regel, weniger für die leichten, vielen für die schweren. Trotzdem genügt ihm das Angebot. Selbst wenig helle Kinder und solche, denen ihre Eltern nur dürftigen Sprachschutz vorsetzen, lernen wie von selbst eine komplette Grammatik. Ihr Output ist reicher als der Input. Es kommt, drastischer gesagt, mehr heraus, als eingegeben wurde. Die Frage ist, woher dies Mehr stammt. »Die Disparität zwischen Kenntnis und Erfahrung«, so formulierte es Chomsky (1972) selber, »ist vielleicht das verblüffendste Faktum der menschlichen Sprache. Es zu erklären, ist das zentrale Problem der Sprachtheorie.«

Beruhte aller Spracherwerb allein auf den drei Schritten Induktion, Verallgemeinerung und Erprobung, so müsste er wohl länger dauern, als er tatsächlich dauert, und sehr viel mehr Irrwege beschreiten. Denn jene Sätze, denen sich die richtigen Hypothesen entnehmen ließen, kommen teilweise nur selten vor; und die Sätze, die das Kind tatsächlich hört, lassen die verschiedensten Verallgemeinerungen zu.

Zum Beispiel könnte es durch den Vergleich von Sätzen wie *Der Hund bellt heute wieder; Bellt der Hund heute wieder?* zu der Hypothese verleitet werden, dass seine Muttersprache Fragen bildet, indem sie das dritte Wort an den Satzfang rückt. Teilweise hätte es damit Erfolg. Ein Satz wie *Ist die Oma im Garten?* bestätigte ihm seine Hypothese. Aber *Im Oma ist Garten?* (als Frage zu *Oma ist im Garten*) wäre falsch, und falsch wären die allermeisten Fragesätze, die es sich mit dieser Hypothese bilden kann. Tatsächlich probiert es eine solche Hypothese niemals aus, und keine natürliche Sprache bildet Fragesätze auf diese Weise. Die richtigen Hypothesen erscheinen uns dermaßen natürlich und zwingend, dass wir Mühe haben, uns vorzustellen, wie viele nicht weniger vernünftige falsche Hypothesen ebenso gut möglich wären und zunächst ausgeschlossen werden müssten.

Eben solche Beobachtungen haben viele Linguisten zu der Auffassung geführt, dass das Kind irgendein Vorwissen mitbringen muss. Wenn es erst alle denkbaren Grammatiken durchprobieren müsste, käme es nie ans Ziel. Allen natürlichen Sprachen liege eine einzige und universale Grammatik zugrunde, und die rekonstruiere das Kind nicht aus dem unverlässlichen Sprachmaterial, das ihm angeboten wird. Vielmehr trage es sie im Keim von Anfang an in sich, und in der Zeit, in der es eine Sprache zu lernen scheint, reifen ihre Regeln eine nach der anderen in ihm. »Die diversen Prinzipien der Universalen Grammatik kommen nacheinander aufgrund eines spezifischen Reifungsplanes zum Vorschein, sodass die grammatischen Konstruktionen der Kinder in jedem Entwicklungsstadium von einem bestimmten Unter-Set universaler Prinzipien gelenkt (oder vielmehr begrenzt) werden ...

Dass seine Grammatik neu strukturiert werden muss, wird dem Kind klar, wenn ein neues Prinzip zum Vorschein kommt, gegen welches seine gegenwärtige Grammatik verstößt« (der Passauer Linguist Sascha W. Felix 1984). Das Kind vergleiche seine eigenen grammatischen Konstruktionen also gar nicht mit denen der Erwachsenen, um sie gegebenenfalls revidieren zu können. Es vergleiche sie vielmehr mit seinem eigenen, ihm neu zugewachsenen Wissen; und wenn sie in dessen Licht mangelhaft schienen, verabschiedete es sie. Nacheinander reiften einzelne grammatische Grundprinzipien in ihm so heran, wie auch sein Körper eine vorprogrammierte Reifung durchmacht.

Von diesem Standpunkt aus ist nicht »Lernen« und auch nicht »Erwerb« das richtige Wort für die Entwicklung, die die Kindersprache durchmacht. Das richtigere Wort wäre »Wachstum« oder »Reifung«. Das Kind »lernte« seine erste Grammatik nicht, es »erwürbe« sie auch nicht, sie wüchse oder reife in ihm. Noch klingt das höchst ungewohnt und ein wenig ungehörig: »Das Kind ist grammatisch ein ganzes Stück gewachsen ...« Aber es könnte durchaus zutreffen. Eine solche Sicht der Sprachentwicklung behauptet nicht, dass der Spracherwerb auch von allein und ganz ohne Input vonstatten gehen kann, ebenso wenig wie das dennoch genetisch vorprogrammierte Körperwachstum ohne Input vor allem in Form bestimmter Nährstoffe vonstattengehen kann. Sie meint nur, dass das Kind darum so sicher durch das hochkomplizierte Labyrinth einer Grammatik hindurchfindet, weil ihm ein angeborenes Vorwissen, ein genetischer Ariadnefaden von Anfang an all die vielen in die Irre führenden Abzweigungen erspart.

Hypothesenbildung und Hypothesenprobung können sich so abspielen, wie das Modell es vorsieht. Nur der erste Schritt, die Induktion, wäre anders geartet. Dem Kind stünden sozusagen zwei verschiedene Informationsquellen zur Verfügung, eine äußere und eine innere. Beide führte es zusammen, indem es der äußeren Quelle jeweils jene Daten entnimmt, für die sein vorgegebenes Wissen es aufnahmefähig macht, so wie es auch nur jene Nahrung zu sich nimmt, die es verdauen kann.

Dem Menschen, so besagt diese Ansicht also, sind die grammatischen Regeln seiner Sprache bis in viele ihrer Einzelheiten hinein angeboren – oder vielmehr die allen menschlichen Sprachen gemeinsamen Grundregeln, denn das angeborene Wissen, worin immer es besteht, muss ja auf jede Sprache zutreffen, in der das Kind aufwachsen könnte. Diese Kerngrammatik aller natürlichen Sprachen muss es nicht erst lernen; es besitzt sie bereits, und nach einem vorgegebenen Plan entfaltet sie sich in ihm. Es muss nur noch herausfinden, welche Regeln der angeborenen Kerngrammatik die in seiner Muttersprache gültigen sind, um diese in Kraft zu setzen und die anderen, unbenötigten sozusagen verfallen zu lassen.

Dies ist der eine, der extrem nativistische Standpunkt. Der andere bestreitet, dass das Kind ein spezifisch sprachliches Vorwissen brauche. Es müsse nur die allgemeinen Strategien seines wachsenden Verstandes auf die Sprache anwenden, die es umgibt, und werde ihr so die in ihr gültigen Regeln entnehmen. Sein Verstand selbst, die Funktionen seines Gehirns sind natürlich von den Genen ausgelegt, und genetisch programmiert ist ihre Reifung. Mittelbar ist der Spracherwerb also auch in dieser Sicht genetisch bedingt. Nur glaubt sie, ohne besondere gene-

tische Programme auszukommen, die ausschließlich linguistischen Zwecken dienen, also zu nichts anderem bestimmt sind als zur Konstruktion einer Grammatik.

Andere vertreten schließlich einen Standpunkt dazwischen: Dem Kind müssten keine grammatischen Regeln angeboren sein, sondern nur eine Handvoll von Arbeitsprinzipien, mit denen es an jede gehörte Sprache herangeht und die es in die Lage setzen, sie ohne Irrwege richtig zu analysieren. Ein Anwalt dieses mittleren Kurses ist etwa der kalifornische Linguist Dan I. Slobin, und eins der mutmaßlichen angeborenen Arbeitsprinzipien, die er ausgemacht zu haben glaubt, lautet beispielsweise: Achte auf die Enden der Wörter, sie enthalten oft wichtige Informationen!

Aber wie auch immer die Vorgabe beschaffen ist, die dem Kind den Erwerb seiner Erstgrammatik erleichtert: Ob ihm eine Kerngrammatik angeboren ist, ein Satz von Arbeitsprinzipien, mit deren Hilfe es jeder Sprache die in ihr gültigen Regeln rasch und sicher extrahiert, oder nur allgemeine Denkmechanismen, die ihm Zugang zu jeder Grammatik verschaffen – in einem noch viel elementareren Sinn ist Spracherwerb ohne genetisches Vorwissen völlig unvorstellbar.

Natürlich weiß das Kleinkind explizit noch gar nichts. Aber es tut seine ersten Schritte in das Neuland der Sprache, als wüsste es bereits, was eine menschliche Sprache ist. Sein Gehirn ist offensichtlich so angelegt, so verschaltet, »verdrahtet« sagt man gern, dass es die Grundeigenschaften der Sprache, die es erwerben wird, nicht erst lange ergründen muss. Welches diese Grundeigenschaften sind, wurde erst in den letzten Jahrzehnten klar, als man die menschliche Sprache mit den verschiedensten

Formen tierischer Kommunikation vergleichen konnte. Diese Grundeigenschaften nannte der amerikanische Anthropologe Charles Hockett (1966) *design features* (so etwas wie Wesensmerkmale). Sie charakterisieren alle menschlichen Erwachsensprachen. In den Sprachen der Tiere, und auch noch in der Sprache der Kinder, fehlen immer einige von ihnen. Die sechs wichtigsten dieser universalen Grundmerkmale sind die Folgenden.

1. Sprache ist akustisch. Möglich wären auch ganz andere Sprachen, die nicht weniger reichhaltig sein müssten. Taubstumme müssen auf Gebärdensprachen ausweichen; es gibt Schriftsprachen, deren Zeichen Begriffe symbolisieren und nicht Laute. Aber die normale menschliche Sprache ordnet Bedeutungen eben Laute zu und nicht Gesten oder Bildzeichen oder Geräusche, und schon das neugeborene Kind unterscheidet Sprachlaute von Musik und anderen Geräuschen und Klängen, hat also ein »Ohr« für die gesprochene Sprache, »weiß« vor allem Wissen, dass es mit den Sprachlauten etwas Besonderes auf sich hat.

2. Tier-»Sprachen« handeln meist vom Jetzt und Hier. (Eine erratische Ausnahme ist die Sprache der Bienen, ein authentisch symbolischer Code, der den Volksgenossen von der Lage entfernter Blüten berichtet.) Das morgendliche Krähen des Hahns besagt: Hier bin ich mit meinem Harem, mach, dass du wegstommst, Fremdling, der du dich vielleicht in meine Nähe verirrt hast. Das Ducken der Henne vor dem Hahn sagt: Gut, so tritt mich denn. Ihr seitliches Weggehen: Jetzt bin ich dazu nicht aufgelegt. Die menschliche Sprache aber kann ebenso gut auch von dem handeln, was in Raum oder Zeit fern ist, von Milchstraßen, vom Urknall, vom Wärmetod. Sie ist

nicht situationsunmittelbar. Sie handelt gleich bereitwillig von dem, was es gar nicht gibt, jedem erdachten Xanadu – ihre Fähigkeit zur Lüge ist übrigens ein weiteres ihrer Grundmerkmale.

3. Die menschliche Sprache ist doppelt durchstrukturiert. Dank dieser Eigenschaft kann sie aus einer geringen Zahl von Lauten eine unendlich große Zahl von Aussagen herstellen. Die untere der beiden Strukturebenen ist die der Laute: Eine sehr kleine Zahl von Lauten, die selber gar nichts bedeuten – insgesamt sind es nicht mehr als sechzig, in der deutschen Sprache etwa dreißig –, bringt durch verschiedene Kombinationen die kleinsten Bedeutungseinheiten hervor, die Morpheme, sozusagen die Kerne der Wörter. Die zweite Strukturebene ist die der Syntax: Sie regelt, wie die Morpheme zu Bedeutungen höherer Ordnung zusammengestellt werden. Man könnte sich eine gar nicht durchstrukturierte Lautsprache denken: Für jede Bedeutung brauchte sie einen anderen Laut – und könnte dann natürlich nur so viele Bedeutungen ausdrücken, wie der Stimmapparat Laute hervorbringen kann, wäre also zu äußerster Armut verurteilt. Oder eine nur einfach durchstrukturierte Sprache: Jede Bedeutung würde durch eine andere Kombination von Lauten ausgedrückt, sie bestünde sozusagen nur aus Wörtern. Sollte eine solche Sprache immer mehr und subtilere Bedeutungen ausdrücken, so müssten ihre Wörter länger und länger werden; viel könnte also auch sie nicht ausdrücken.

4. Sprache besteht aus scharf gegeneinander abgegrenzten, »diskreten« Einheiten. Denkbar wären auch kontinuierliche Sprachen, zum Beispiel solche, in denen sich die Bedeutungen mit den gleitenden Übergängen

der Aussprache ändern. Irgendeine Lautgruppe, sagen wir »mauz«, könnte zum Beispiel »Maus« bedeuten, wenn sie leise ausgesprochen wird, jedoch immer größere Tiere, je lauter die Aussprache wird, bis ein geschrienes »mauz« schließlich »Mammut« heißt. So ist keine menschliche Sprache beschaffen. Ihre Einheiten behalten ihre Bedeutungen unabhängig davon, ob sie laut oder leise, langsam oder schnell, fröhlich oder finster, hoch oder tief, genau oder undeutlich ausgesprochen werden. Über alle möglichen Aussprachen hinweg bedeutet »Maus« nicht mehr, nicht weniger, nichts anderes als »Maus«. Keine Sprache erlaubt die gleitende Abstufung von Bedeutungen mithilfe gleitender Abstufungen der Aussprache. Insofern mutet das Sprachsystem »digital« an und nicht »analog«, um einen Vergleich aus dem Computerwesen zu bemühen. Die sogenannten Tonsprachen, wie das Chinesische eine ist, sind keine Ausnahme: Bei ihnen ändert sich zwar die Bedeutung mit der Tonhöhe, aber nicht gleitend, sondern schrittweise; die Tonhöhe schafft diskrete Bedeutungsunterschiede, so wie im Deutschen zuweilen die Betonung sie schafft (»ünterstellen« geht nicht durch die Verschiebung des Akzents gleitend in »unterstellen« über; das Wort hat entweder die eine oder die andere Bedeutung).

5. Die Zeichen der Sprache sind willkürlich. Zwischen der Lautgestalt eines Wortes und der körperlichen Gestalt dessen, was es bezeichnet, gibt es keine Beziehung, ein paar lautmalereiche Wörter wie *Kuckuck* oder *Bimbam* ausgenommen. Theoretisch könnte man alle Wörter miteinander vertauschen, wie in der Kindergeschichte von Peter Bichsel, in der ein einsamer Mann alles umbe-  
nennt und damit seine Einsamkeit vollkommen macht:

»... (zu) dem Tisch sage ich Tisch, dem Bild sage ich Bild, das Bett heißt Bett, und den Stuhl nennt man Stuhl. Warum denn eigentlich? ... Weshalb heißt das Bett nicht Bild? ... »Jetzt ändert es sich«, rief er, und er sagte von nun an zu dem Bett »Bild« ... Am Morgen also verließ der Mann das Bild, zog sich an, setzte sich an den Teppich auf den Wecker und überlegte, was er wie sagen könnte.« Wörter sind Symbole, und es sind Symbole, die normalerweise keinerlei Ähnlichkeit mit dem besitzen, was sie bezeichnen. Sie sind ihm in keiner Weise analog.

6. Die Sprache ist offen. Ihr Zeichenrepertoire (ihr Lautsystem und ihr Wortschatz, das »Lexikon«) ist endlich; endlich ist auch der Kodex von Regeln, wie diese Zeichen zu Sätzen zu kombinieren sind (die »Syntax«). Aber mit diesem endlichen Fundus lassen sich beliebig viele verschiedene Äußerungen erzeugen. Es gibt unendlich viele verschiedene mögliche Sätze. Wirklich »unendlich« viele? Der Beweis ist leicht. Man nehme nur den einen Satz *Es gibt zwei verschiedene Sätze* und beginne das Zahlwort darin zu ändern: *Es gibt drei verschiedene Sätze, Es gibt vier verschiedene Sätze ...* Nie gelangte man an ein Ende.

Diese und einige weitere Eigenschaften definieren die menschliche Sprache. Ihre unbewusste Kenntnis muss jedem Spracherwerb vorausgehen. Müsste das Kind etwa erst herausfinden, ob die Laute oder die Beinbewegungen oder die Geräusche der Erwachsenen Bedeutungen tragen, müsste es erst so unsinnige Hypothesen wie die erproben, ob mit der Reihenfolge der Laute etwa auch die Bedeutung umgekehrt wird, ob also ein Wort oder ein Satz, rückwärts gesprochen, die gegenteilige Bedeutung erhielte – es käme niemals dazu, eine Sprache zu lernen.

Es lernt aber in wenigen Jahren ein Regelsystem, welches dermaßen kompliziert ist, dass seine bloße Inventur ganze Gelehrten generationen verschleißeln würde: die Grammatik seiner Muttersprache. Es lernt sie ohne erkennbare Anstrengung, und es wendet sie völlig automatisch an. Ein paar dieser Regeln wird es später, in der Schule, vielleicht mühsam aufsagen lernen. Müsste es sie vor jeder Anwendung bewusst konsultieren, es brächte keinen einzigen flüssigen Satz hervor. Darum finden die allermeisten Menschen Grammatik als Unterrichtsstoff später nicht nur schwierig, sondern todlangweilig. Sie macht nur explizit, was sie ohnehin können. Und können sie es nicht, dann lernen sie es nicht, indem sie die Regel memorieren, sondern indem sie ihre Anwendungen üben.

Kinder lernen ihre Erstsprache in bestimmten Stadien, die gesetzmäßig aufeinanderfolgen und anscheinend für alle Kinder der Welt die gleichen sind, in welchen Sprachen sie auch aufwachsen. Keinesfalls ist es so, dass Kinder, geleitet vom Zufall oder von ihrem wechselnden Interesse, beliebige Teile aus der Erwachsenensprache herausgriffen, um sie recht und schlecht ihrer eigenen Sprache einzuverleiben.

Die Fehler der Kindersprache sind Fehler nur aus der Sicht der Erwachsenen. Falsch an ihnen ist lediglich, dass in der Erwachsenensprache andere Normen herrschen. Es handelt sich aber eben nicht um beliebige, zufällige individuelle Entstellungen des Gehörten, um ein Sich-Vorhören oder Sich-Versprechen. Aus der Warte des Kindes sind die Fehler gar keine Fehler. Es besitzt Regeln, und es wendet diese logisch an.

Eben weil Kinder nicht einzelne Wörter und Wendungen und Äußerungen lernen, sondern sich das aneignen, was ihnen verdeckt zugrunde liegt, ein Regelsystem zur Erzeugung von beliebig vielen verschiedenen Äußerungen, auch noch nie da gewesen, lernen sie richtig sprechen, auch wenn sie oft nur unvollkommene oder schadhafte Sprache zu hören bekommen. Sie machen auch nicht jeden Fehler nach, der den Älteren, von denen sie ihre Sprache lernen, zufällig unterläuft. »Fehler« der Erwachsenen übernehmen sie nur, wenn diese ihrerseits die Regel sind.

Der Spracherwerb vollzieht sich inzidentell: scheinbar von selbst, quasi nebenbei, ohne ausdrückliche Bemühung. Das einzige Mittel, ihn zu verhindern, wäre völlige Isolierung. Er lässt sich auch kaum beschleunigen oder verlangsamen, ist überhaupt so gut wie immun gegen erzieherische Anstrengungen oder Nachlässigkeiten. Großer pädagogischer Eifer scheint der Sprachentwicklung sogar schlecht zu bekommen. Courtney Cazden untersuchte 1965, wie sich verschiedene pädagogische Stile auf den Spracherwerb auswirken. Sie verglich drei Gruppen von Kindern, alle drei Jahre alt. In der einen blieben die Kinder sprachlich sich selber überlassen. In der zweiten wurden sie niemals korrigiert, aber möglichst viel in Gespräche verwickelt, sodass sie viel Sprache hörten und selber ausprobierten. In der dritten wurden die meisten ihrer Äußerungen aufgegriffen, berichtigt und erweitert. Sagte das Kind etwa *Nein Milch trinken*, so antwortete ihm die Versuchsleiterin mit einem *Du willst also keine Milch trinken*. Man möchte annehmen, dass diese letzte Gruppe nach einigen Monaten die größten Fortschritte gemacht hätte. In Wirklichkeit aber war ihr Fortschritt

der Geringste. Die größten Fortschritte machte die mittlere Gruppe. Entscheidend für den Spracherwerb scheint also zu sein, dass das Kind viel Sprache hört und selber viel spricht. Belehrungen helfen ihm nicht; sie halten ihn sogar eher auf. Tatsächlich schenken Kinder sprachlichen Belehrungen und Berichtigungen meist überhaupt keine Beachtung. Der Psycholinguist David McNeill hat einmal dieses (hier sinngemäß übersetzte) Gespräch zwischen Mutter und Kind protokolliert. Kind: *Keiner mögt mich nicht*. Mutter: *Nein, das heißt Keiner mag mich nicht*. Mutter: *Nein, das heißt Keiner mag mich*. Kind: *Keiner mögt mich nicht*. Mutter: *Nein, das heißt Keiner mag mich*. Kind: *Keiner mögt mich nicht*. Mutter: *Nein, das heißt Keiner mag mich*. Kind: *Keiner mögt mich nicht*. Mutter: *Nein, das heißt Keiner mag mich*. (Fünf weitere Male der gleiche Wortwechsel. Dann:) Mutter: *Nein, nun hör mal genau zu – Keiner mag mich*. Kind: *Ach so. Keiner magt mich nicht*.

Der Erwerb der Muttersprache ist grundsätzlich etwas anderes als das spätere Erlernen einer Fremdsprache. Er geht schneller und müheloser vor sich, und er führt zu einer sichereren und bis in alle Winkel der Sprache hinein richtigeren automatischen Beherrschung. Entscheidend dabei ist die sprachliche Interaktion, das Gespräch – bis zum dritten Lebensjahr hauptsächlich mit den Eltern, dann zunehmend auch mit Gleichaltrigen. Wie man das wissen kann? Kinder taubstummer Eltern, die sich mit ihnen in einer Zeichensprache verständigen, aber daneben durchaus auch eine Menge gesprochene Sprache zu hören bekommen, lernen Zeichensprache, nicht aber Lautsprache. Kinder, die täglich stundenlang vor dem Fernseher sitzen und fremdsprachige Programme ansehen, lernen die Fremdsprache nicht – das deutsche Fernsehen verhilft holländischen Kindern nicht

nebenbei zu Deutschkenntnissen. Dass ein Kind passiv einer Sprache ausgesetzt ist, reicht also nicht aus. Wichtig, ja entscheidend ist, dass es selber Sprache anwendet. Eine Sprache lernt nur, wer sie selber produziert. Die vielen Warum-Fragen, die Kinder schubweise in endloser Folge stellen, sind offenbar weniger dazu da, Gründe zu erforschen. Kinder geben sich im Allgemeinen schon mit den fadenscheinigsten Begründungen zufrieden, haben bis zum siebten, achten Lebensjahr überhaupt nur wenig Interesse an Gründen. Ihr Zweck scheint es vielmehr zu sein, das Gespräch in Gang zu halten. Tucholskys Streitfrage »Warum hat der Käse Löcher?« heißt: Bitte unterhalte dich mit mir, meinnetwegen sogar über die Herkunft der Löcher im Käse. Auch Erwachsene lernen ja neue Begriffe meist nicht, indem sie im Lexikon Definitionen nachschlagen und sich diese merken. In dieser Art memorierte Begriffe haften nur schlecht. Wo der Begriff beim Sprechen benötigt würde, fällt er einem dann doch nicht schnell genug ein. Neue Begriffe lernt man, indem man sie anwendet und ihre Bedeutungen im Gespräch korrigiert – im Zusammenhang ganzer, selbst gemachter Sätze also. [...]

Sprache erwirbt man nicht, indem man Sprache hört und liest; Sprache erwirbt man, indem man sie selber hervorbringt. Radio, Fernsehen, Video, Comics, Hefichen, Tonkonserven – all die damit verbrachte Zeit vergeht zwar nicht ganz sprachlos, aber sprachlich doch stark reduziert, und vor allem ist sie rein rezeptiv. In der Schule Lückentests (bei denen nur fehlende Wörter einzutragen sind), Multiple-Choice-Fragebögen (bei denen nur Antworten angekreuzt werden müssen), Ja-Nein-Fragen bis in die Unversität und überhaupt eine nachlassende Neigung, den Schülern die Ausformulierung ganzer, »wohlgeformter« Sätze abzuverlangen – das könnte sich in der Tat gerächt haben. Denn nur die Sprache, die einer selber hervorbringt, kann in seinen Besitz übergehen.

Das Kind erlernt seine Erstsprache auch erstaunlich schnell. Mit etwa einem Jahr bringt es die ersten wortartigen Gebilde heraus. Mit etwa fünfzehn Monaten erscheinen Zweiwort-Äußerungen. Nach einigen Wochen ist dieses Stadium durchschritten, und die Äußerungen werden stetig länger und grammatisch wie semantisch komplexer.

Um die Leistung des Kindes zu würdigen, muss man sich einige nackte Zahlen vergegenwärtigen. Den Wortschatz der deutschen Sprache schätzt man auf 300 000 bis 500 000 Wörter, Fach- und Sondersprachen eingeschlossen. (Alle diese Schätzungen und Hochrechnungen sind recht ungewiss, unter anderem darum, weil es so viele abgeleitete Wörter gibt. Soll man sie alle zählen? Dann steuerte allein die Chemie so viele Wörter bei, wie es chemische Verbindungen gibt, Millionen. Und die deutschen Augenblickskomposita, die so schnell wieder verschwinden, wie sie gebildet werden?) Das umfangreichste aller Wörterbücher, der amerikanische »Webster«, enthält über 600 000 Wörter, das derzeit größte deutsche, der »Brockhaus-Wahrig« in sechs Bänden, 220 000. Das als internationale Hilfssprache gedachte Basic English mit seiner stark vereinfachten Grammatik hat 850 – schon mit dieser Menge also lässt sich sprechen, wenn auch notdürftig. Wer die häufigsten 2000 Wörter einer Sprache kennt, versteht Alltagsprosa zu etwa 88 Prozent – dies ist der Umfang des Grundwortschatzes, wie er für den Fremdsprachenunterricht vielfach ermittelt worden ist. Mit weiteren 2000 Wörtern lassen sich Alltagstexte zu 95 Prozent verstehen. Gebildete Erwachsene kennen, verstehen etwa 94 000 Wörter aus dem allgemeinen Wortschatz ihrer Sprache (Augst u. a. 1977), dazu viel-

leicht noch das eine oder andere Fachvokabular. Aber zwischen bloßem Kennen und spontanem Gebrauch, zwischen passivem und aktivem Wortschatz besteht ein sehr erheblicher Unterschied. Erwachsene, so wird geschätzt, verfügen aktiv über 8000 bis 16 000 Wörter; ich meine, dass der der großen Mehrheit kaum größer ist als 5000. Hölderlins literarischer Wortschatz umfasste etwa 7500 Wörter, Homers 9000, Luthers 12 000, Storms 22 500 (Procksch 1914), und Shakespeare, zweifellos auch in dieser Hinsicht eins der größten Sprachgenies aller Zeiten, erreichte die ganz und gar exzeptionelle Zahl 30 900 (Spevack 1970). Paul Fischers »Goethe-Wortschatz« (1929) zählte etwa 20 000, das neue »Goethe-Wörterbuch« (1978 ff.) wird auf 80 000 kommen – und diese enorme Zahl dürfte sich aus Goethes vielseitigen Interessen ebenso erklären wie aus der Kompositivfreudigkeit der Deutschen.

Und nun die Kinder. Mit anderthalb Jahren haben sie nicht mehr als 50 wortartige Gebilde. Dann steigt ihr Wortschatz bis zum sechsten Geburtstag und noch ein Stück darüber hinaus in nahezu gerader Linie. Mit sechs Jahren verstehen sie über 23 700 Wörter, benutzen sie über 5000. Ihr aktiver Wortschatz macht also über ein Fünftel ihres passiven aus (das Verstehen eilt dem Produzieren voraus). Das bedeutet, dass sie in diesen vier- einhalb Jahren tagtäglich 14 neue Wörter in ihr passives und 3,5 in ihr aktives Vokabular aufnehmen. Lernten die klugen Erwachsenen in der gleichen Geschwindigkeit weiter wie die törichteren Kinder, so verfügten sie gegen Ende ihres Lebens über rund 350 000 Wörter passiv und 90 000 aktiv – wahrscheinlich hat kein Mensch je auch nur annähernd einen solchen Wortschatz besessen.

Jenseits des zehnten Lebensjahres lässt die Fähigkeit, eine Sprache schnell und mühelos zu erlernen, langsam nach. Mit der einsetzenden Pubertät ist der Spracherwerb im Wesentlichen abgeschlossen. Wer bis dahin keine Sprache erwerben konnte, wird wohl niemals mehr eine volle Sprachkompetenz erlangen.

Ein für alle Mal bewiesen ist das allerdings nicht, denn kaum je ist ein Mensch ganz ohne Sprache aufgewachsen. Aber es gibt eine ganze Reihe von Beobachtungen, die einen solchen Schluss nahelegen. Taube Kinder haben eine größere Chance, noch zu einiger Sprache zu kommen, wenn sie schon in frühem Alter Hörhilfen und Sprachunterricht erhalten. Und dann gibt es die Fälle der »wilden Kinder«. Im französischen Aveyron wurde im Jahre 1800 ein etwa zwölfjähriger Junge gefunden, der wahrscheinlich viele Jahre ohne menschlichen Kontakt gelebt hatte, ein »Wilder«; trotz geduldiger und einfallreicher Bemühungen seines Erziehers, Dr. Itard, lernte er in sechs Jahren nur ein paar geschriebene Wörter erkennen und so gut wie gar nicht sprechen. In Kalifornien wurde 1970 ein Mädchen entdeckt, das in der Wissenschaft unter dem Namen »Genie« bekannt wurde. Genie war seit ihrem zwanzigsten Lebensmonat gefesselt und von allen Menschen isoliert in einem Hinterzimmer auf einem Klosettstuhl gefangen gehalten worden. Sie hatte keinerlei sprachlichen Kontakt gehabt – ihr Vater und ihr älterer Bruder hatten sie, wenn sie ihr einen Essensnapf hinstellten, höchstens angebellt, und alle ihre eigenen Lautäußerungen waren vom Vater bestraft worden. Als sie mit dreizehn Jahren befreit wurde, sprach sie keine Sprache und verstand keine. Und trotz aller Bemühungen ihrer Erzieher lernte sie sie in der

kann, dass jenseits der Pubertät das Erlernen einer Zweit- oder Drittsprache die Leichtigkeit einbüßt, die es vorher hatte, so ist die Vermutung jedenfalls nicht von der Hand zu weisen, dass der Spracherwerb des Menschen das hat, was die Verhaltensforschung eine sensible Phase nennt.

Manchen Singvögeln ist ihr arteigener Gesang nicht angeboren; sie müssen ihn hören, um ihn selber hervorbringen zu können. Aber sie lernen ihn nicht jederzeit. Weißkopffammerfinken lernen ihn nur in den ersten vierzig Lebenstagen; bei Buchfinken ist diese aufnahmefähige Phase zehn Monate, bei Winterammerfinken zwei Jahre lang. Jede Art hat ihre eigene sensible Phase. Was in diesen Zeiten versäumt wird, ist später nicht mehr nachzuholen.

Es sieht also ganz so aus, als gebe es auch für den Menschen eine solche sensible Phase. Nur scheint das Gesetz in seinem Fall nicht »Jetzt oder nie« zu lauten, sondern, wesentlich elastischer, »besser jetzt, oder es wird immer schwerer fallen«. Hat das Gehirn während seiner Reifejahre keine Gelegenheit, sich auf die Sprache einzurichten, so bewerkstelligt es die nötigen Verschaltungen später nicht mehr, jedenfalls nicht mehr vollständig.

Kaum noch angefochten steht heute die Meinung des amerikanischen Sprachpsychologen Eric Lenneberg da: »Wir müssen annehmen, dass das Vermögen des Kindes, Sprache zu lernen, eine Folge der Reifung ist, denn (1) die Entwicklungsstufen des Spracherwerbs sind gewöhnlich mit anderen Entwicklungsstufen verschränkt ...; (2) diese Gleichzeitigkeit wird häufig auch dann bewahrt, wenn der gesamte Reifungsplan sich drastisch verzögert ...; (3) es gibt keine Anzeichen dafür, dass intensiver Unterricht höhere Stufen der Sprachentwicklung zur Folge hat.«

Folge viel langsamer als ein Kleinkind. Soweit von ihren Fortschritten berichtet werden konnte, brachte sie es in acht Jahren nur zu »telegrafischen« Kurzsätzen, denen die Funktionswörter fehlten, lernte also nicht grammatikalisch zu sprechen (Curtiss 1977). Ihren Fall vergleiche man mit dem der Helen Keller, die mit neunzehn Monaten durch eine Meningitis blind und taub wurde, ohne Sprache aufwuchs, nur zwei Gesten (eine für »Essen«, eine für »Trinken«) besaß und die mit sieben an eine geniale Hauslehrerin geriet, Anne Sullivan, welche sofort begann, ihr Wörter in die Hand zu schreiben. Ihr Spracherwerb war wie eine Implosion: Nach zwei Monaten beherrschte sie schon zweihundert Wörter, nach drei Monaten begann sie erste Briefe zu schreiben, und nach wenigen Jahren war ihre Sprache (die für sie gleichzeitig das Sinnesorgan wurde, mit dem sie sich ihr Wissen über die Außenwelt aneignete) reicher und differenzierter als die der meisten Gleichaltrigen. Bekanntlich wurde sie später Schriftstellerin.

Natürlich könnte es sein, dass Helen Keller nur eine ganz besondere Sprachbegabung besaß und dass die beiden »wilden Kinder« Handicaps hatten, welche ihnen auch unter normalen Bedingungen das Sprechenlernen schwer gemacht hätten – die großen Unterschiede beim Aufholen des Versäumten müssen also nicht unbedingt auf das unterschiedliche Alter zurückgehen, in dem sie erstmals mit der Sprache konfrontiert wurden. Aber dass in so verschiedenen – und in noch einigen anderen, ähnlichen – Fällen im höheren Alter auch die größeren Schwierigkeiten beim Spracherwerb auftraten, deutet doch darauf hin, dass hier eine Gesetzmäßigkeit vorliegt. Nimmt man hinzu, was jeder an sich selber beobachten

## Spracherwerb: Ein kurzer tabellarischer Überblick

Der Erwerb einer Sprache ist ein Prozess. Kinder nutzen das sprachliche Angebot, das sie in natürlichen Kommunikationssituationen erhalten, um ihre sprachlichen Fähigkeiten Schritt für Schritt zu erweitern. Dass sie dabei „Fehler“ machen, d. h. Äußerungen produzieren, die von der Zielsprache abweichen, ist völlig normal, wobei Fehler auf allen sprachlichen Ebenen auftreten können.

Der Begriff „Fehler“ ist jedoch nicht ganz treffend. Denn um Fehler handelt es sich nur aus der Sicht von Erwachsenen, die die jeweilige Sprache bereits vollständig erworben haben. Nimmt man als Bewertungsmaßstab das in der Entwicklung befindliche Sprachsystem des Kindes, dann können die vermeintlich fehlerhaften Äußerungen durchaus angemessen sein. Wenn beispielsweise ein Kind in seinem phonologischen System noch nicht zwischen den Lauten /k/ und /t/ bzw. /g/ und /d/ unterscheidet, dann macht es aus der Sicht des Kindes auch keinen Unterschied, ob man *tider* oder *tiger* sagt. Wenn es im mentalen Lexikon eines Kindes noch keinen Eintrag für das Wort *schälen* gibt, dann ist *nackt machen* eine durchaus angemessene Beschreibung für das Schälen einer Kartoffel. Solche „Fehler“ sind also typische Erwerbsphänomene und Ausdruck der sich entwickelnden sprachlichen Fähigkeiten. [...]

Die folgende Tabelle soll lediglich einen ersten und sehr groben Überblick über den Verlauf des kindlichen Spracherwerbs geben.

Ausspracheentwicklung	
ab 6 Monaten	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Beginn der Lallphase</li> <li>– Bildung erster Laute</li> <li>– begrenztes Konsonanteninventar (z. B. <i>b, p, m, n, d, t</i>)</li> <li>– Produktion einfacher Silben bzw. Silbenketten</li> </ul> <p>Beispiele: <i>bababa. dadada. mamama.</i></p>
ab 10 bis 12 Monaten	<ul style="list-style-type: none"> <li>– erste Wörter</li> <li>– Die lautliche Form der Wörter variiert noch stark.</li> <li>– begrenztes Konsonanteninventar (z. B. <i>b, p, m, n, d, t</i>)</li> </ul>
ab 18 Monaten	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ausbau des Konsonanteninventars (z. B. <i>v, f, l, j, x, h, k, s/z, r, g, k, ng</i>)</li> <li>– Laute werden häufig systematisch durch andere Laute ersetzt.</li> <li>– Einzelne Laute oder unbetonte Silben werden z. T. ausgelassen (phonologische Prozesse).</li> </ul> <p>Beispiele: <i>Tider</i> statt <i>Tiger</i>, <i>Nane</i> statt <i>Banane</i>, <i>Pall</i> statt <i>Ball</i>.</p>
bis 5 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Vervollständigung des Lautinventars (<i>ch, ts, sch</i>)</li> <li>– Die letzten phonologischen Prozesse werden abgebaut (z. B. Vereinfachung von Konsonantenverbindungen).</li> </ul>
Wortschatzentwicklung	
ab 10 bis 12 Monaten	<ul style="list-style-type: none"> <li>– erste Wörter</li> <li>– zunächst langsamer Wortschatzaufbau</li> <li>– Wörter werden häufig eher situationsbegleitend als referenziell verwendet.</li> </ul>
ab 18 Monaten	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Phase der ersten 50 Wörter</li> <li>– Entdeckung der Benennungsfunktion von Wörtern</li> <li>– Beginn des Wortschatzspurts (Ein Kind nimmt täglich 8–10 neue Wörter in den passiven Wortschatz auf.)</li> <li>– Mit 24 Monaten umfasst der aktive Wortschatz ca. 200 Wörter, mit 30 Monaten ca. 500 Wörter.</li> <li>– Das Kind erwirbt etwa 25 neue Wörter im Monat.</li> <li>– Der passive Wortschatz ist etwa vier- bis zehnmal so groß wie der aktive Wortschatz.</li> <li>– Große Unterschiede zwischen Kindern!!!</li> </ul>

## Grammatikentwicklung

- ab 12 Monaten
- Einwortäußerungen (vor allem Nomen, Partikeln)
  - Auslassungen von Artikeln, Präpositionen und anderen Funktionswörtern, Subjekten und Verben
- Beispiele: *ball. da. nein. weg. ab.*
- ab 18 Monaten
- Mehrwortäußerungen
  - Funktionswörter wie Artikel und Präpositionen fehlen in der Regel.
  - Verben und Subjekte werden häufig ausgelassen.
  - Verben stehen überwiegend am Satzende.
- Beispiele: *maxe auch puppa habe. maxe auch apfel mach.*
- 2;0 bis 3;0 Jahre
- Erwerb der Satzstruktur des Deutschen, das heißt:
- Keine Auslassungen mehr von Artikeln, Präpositionen und anderen Funktionswörtern, Subjekten und Verben
  - W-Fragen
  - Subjekt-Verb-Kongruenz (Verben stimmen mit dem Subjekt überein)
  - Verben stehen nun auch in Zweitstellung.
- Beispiele: *du sollst stall baun. die mama kann mehr einkaufe.*
- 2;6 bis 3;6 Jahre
- Erwerb komplexer Sätze (Nebensätze)
  - Beginn des Kasuserwerbs
- bis 5 Jahre
- Ausbau des Kasus- und Genussystems

## Sprachentwicklung ab dem sechsten Lebensjahr

- ab 6 Jahren
- indirekte Sprechakte (*Es zieht!* als Aufforderung, das Fenster zu schließen)
  - Ironie
  - spezifische Wörter wie *stolpern, lügen* oder abstrakte Wörter wie *Mut* usw.
  - Interpretation von „theory of mind“ (Annahmen über Bewusstseinsvorgänge in anderen Personen), z. B. *X denkt, dass ...; X glaubt, dass ...; X weiß nicht, ob ...*
  - Infinitivsätze (*Ich verspreche, dir ein Eis zu kaufen. Ich verbiete dir, ein Eis zu kaufen.*)
  - Passivkonstruktionen; werden z. T. aber auch schon von Drei- bis Vierjährigen produziert (*Der Bär wird vom Affen gekratzt.*).
  - Mengenausdrücke wie *jeder, alle* (*Jeder Bär kratzt einen Affen. – Alle Bären kratzen einen Affen.*)
  - Ausdrücke wie *nur, auch, fast* (*Anna hat nur/auch/fast ein Auto gewonnen.*)

## Begriffe rund um Mehrsprachigkeit

Es gibt viele unterschiedliche Wege, mehrsprachig zu werden. Trotz der Vielfalt unterschiedlicher Erwerbskonstellationen unterscheidet man mehrere Haupttypen des mehrsprachigen Erwerbs. Zu den entscheidenden Kriterien für die Einteilung zählt das Alter, in dem der Erwerb einer Sprache beginnt. Wichtig ist auch die Unterscheidung zwischen ungesteuertem und gesteuertem Erwerb. Man spricht von einem **gesteuerten Spracherwerb**, wenn eine Sprache vor allem im Sprachunterricht erworben wird. Eine auf diese Weise erworbene Sprache bezeichnet man als Fremdsprache. Meist verwenden die Sprachlerner diese Sprache nicht in ihrem Alltag. Erwirbt beispielsweise eine Person Englisch hauptsächlich in der Schule, dann handelt es sich um einen gesteuerten Spracherwerb. Von einem **ungesteuerten Erwerb** spricht man, wenn eine Person im Alltag und ohne expliziten Sprachunterricht die Umgebungssprache erwirbt. Dies ist beispielsweise bei mehrsprachigen Kindern der Fall, die Deutsch im KiTa-Alltag erwerben. Im Folgenden bleibt der gesteuerte Spracherwerb unberücksichtigt.

Wächst ein Kind von Anfang an in einer zweisprachigen Umgebung auf, dann spricht man von einem **simultan bilingualen Erwerb**. Dies kann beispielsweise dann der Fall sein, wenn Vater und Mutter jeweils in unterschiedlichen Sprachen mit dem Kind sprechen. In dieser Konstellation erwirbt ein Kind zwei Sprachen simultan, d. h. gleichzeitig. Hierbei müssen nicht beide Sprachen von Geburt an präsent sein. Entscheidend ist, dass der Erwerb beider Sprachen während der ersten beiden Lebensjahre beginnt, also in einem Zeitraum, in dem die Sprachentwicklung des Kindes gerade erst begonnen hat.

Anders ist das bei Kindern, die zunächst in einem einsprachigen Umfeld aufwachsen und erst später – zwischen dem dritten und zehnten Lebensjahr – mit einer weiteren Sprache konfrontiert werden. Diese Kinder haben bereits eine Sprache zumindest in Grundzügen erworben und müssen viele Aspekte von Sprache nicht mehr herausfinden. Beispielsweise wissen die Kinder bereits, wozu man Sprache braucht, sie kennen viele Verwendungsregeln und wissen, was ein Wort ist. Die Sprachen werden also sukzessive, d. h. nacheinander, erworben. Man bezeichnet diesen Erwerbstyp als **sukzessiv bilingualen Erwerb** bzw. **kindlichen Zweitspracherwerb**.

Beginnt der Erwerb einer Sprache nach dem zehnten Lebensjahr, spricht man von einem **erwachsenen Zweitspracherwerb**, und zwar unabhängig davon, ob ein Kind zu diesem Zeitpunkt biologisch erwachsen ist oder nicht.

Beginnt der Erwerb einer Sprache innerhalb der ersten beiden Lebensjahre, dann wird diese Sprache in der Regel vollständig erworben. Man bezeichnet eine Person dann als Muttersprachler oder *native speaker*. Beginnt der Erwerb einer Sprache dagegen nach dem zehnten Lebensjahr, dann bleibt der Erwerb in vielen Fällen unvollständig. Die Sprachkompetenz erwachsener Zweitsprachler erreicht in der Regel nicht das Niveau von Muttersprachlern, wenngleich einige wenige Personen dem sehr nahe kommen können (sogenannte *near native speaker*, also „Fast-Muttersprachler“). Bei den meisten erwachsenen Zweitsprachlern bleibt der Spracherwerb aber auf einem niedrigeren Niveau stehen.

Wenn der Erwerb einer Sprache nach dem zehnten Lebensjahr beginnt, dann ist er aber nicht nur weniger erfolgreich, sondern er verläuft auch qualitativ anders als der kindliche Erstspracherwerb, d. h., es ändert sich die Art und Weise, wie eine Sprache erworben wird. Dies äußert sich beispielsweise darin, dass Erwachsene Zweitsprachler im Spracherwerb andere „Fehler“ machen als einsprachige und simultan bilinguale Kinder. Zum Teil entstehen diese Fehler durch eine Übertragung von Regeln und Strukturen aus der Erstsprache. Man bezeichnet dies als sprachlichen Transfer. Im Gegensatz dazu ist sprachlicher Transfer weder im simultan bilingualen Erwerb noch im kindlichen Zweitspracherwerb eindeutig belegt (vgl. Chilla u. a., 2010).

Der sukzessiv bilinguale Erwerb bzw. kindliche Zweitspracherwerb nimmt eine Zwischenstellung zwischen dem Erstspracherwerb und dem Zweitspracherwerb Erwachsener ein. Beginnt der Erwerb einer Sprache zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr, dann gleicht der Spracherwerb in vielerlei Hinsicht dem Spracherwerb einsprachiger und simultan bilingualer Kinder und ist oft auch genauso erfolgreich. Beginnt der Erwerb einer Sprache dagegen nach dem vierten Lebensjahr, nimmt er zunehmend die Charakteristika des Zweitspracherwerbs Erwachsener an, wenngleich auch dann noch ein vollständiger Erwerb möglich ist (vgl. Chilla u. a., 2010).

Dies führt zu der Annahme, dass sich die Fähigkeiten, eine Sprache zu erwerben, im Laufe der Zeit verändern. Man nimmt an, dass es eine optimale Phase für den Spracherwerb gibt, die vom ersten bis zum vierten Lebensjahr reicht und dann bis zum zehnten Lebensjahr immer weiter abnimmt.

Neben den hier beschriebenen Faktoren wird die mehrsprachige Entwicklung von Kindern und der Erwerbserfolg noch von vielen weiteren Faktoren beeinflusst. Diese Faktoren werden im Folgenden und in den weiteren Kapiteln beschrieben.

## Sprachenwechsel

### Aufgabe

Im Folgenden lesen Sie einen Dialog zwischen der erwachsenen Esra (Erw.) und den drei Kindern Özlem (4;1), Tülay (4;0) und Samet (4;0). Die Erstsprache aller Kinder und der erwachsenen Person ist Türkisch. Beschreiben Sie das Sprachverhalten der Personen. An welchen Stellen findet ein Sprachenwechsel statt? Welche Ursache vermuten Sie für den Sprachenwechsel? Welche Schlüsse ziehen Sie hieraus für den Spracherwerb mehrsprachiger Kinder?

### Dialog „Eisenbahn“

Nr.	Person	Äußerung	Kommentar
1	Erw.	Das kommt da zwischen diese kleinen Teile. Aber umdrehen. Kuck mal. Wir brauchen diese Schienen.	(zu Tülay)  (zu Özlem) zeigt auf eine große Schiene.
2	Özlem	ich hab. kuck.	Özlem baut eine Schiene ein.
3	Erw.	Ja. Aber wir wollen den Bogen zu uns rübermachen. Der muss so rumkommen.	
4	Tülay	ich hab das gemacht, Esra!	Tülay hat eine Schiene, die verkehrt herum eingebaut war, herausgenommen.
5	Erw.	Ja. Dreh das einmal um. Das Teil, was du in der Hand hast.	
6	Tülay	diese große?	
7	Erw.	Ja. Das umdrehn.	Tülay schaut die Schiene an, dreht sie aber nicht um.
8	Erw.	çevir, çevir. şöyle çevir. Tamam.	(zu Tülay) Türk.: <i>Dreh um, dreh um. Dreh so um. OK.</i> Tülay dreht die Schiene um.
9	Samet	ben takacam.	(zu Erw.) Türk.: <i>ich werde sie anbringen.</i>
10	Erw.	Evet, o zaman takacaksın!	(zu Samet) Türk.: <i>Ja, dann bringst du sie an.</i>
11	Samet	ben hergün böyle yapıyorum.	(zu Erw.) Türk.: <i>Ich bringe sie jeden Tag so an.</i>
12	Erw.	Senin var mı evde bundan?	(zu Samet) Türk.: <i>Hast du auch von diesen zu Hause?</i>
13	Samet	he, bundan var. ama kuruldu. xxx. bugün yaseminin babası bana aldı. o zaman kırıldı KAPUTT oldu.	(zu Erw.) Türk.: <i>Ehem, hab ich. Die sind aber schon aufgebaut. Yasemin's Vater hat mir das gekauft, dann ist es kaputt KAPUTT gegangen.</i>
14	Erw.	Ja?	(zu Samet)
15	Tülay	es wär kaputt geworden.	
16	Özlem	is kaputt gemacht. benim de baba oyuncak almıştı. bana araba. o kırıldı şimdi, çöpe attım. bebeğide vardı.	(zu Erw.) Türk.: <i>Mein Vater hat mir auch ein Spielzeug gekauft, mir ein Auto. Das ist jetzt kaputt. Ich habe es in den Müll geworfen. Ich hatte auch ein Baby.</i>

Nr.	Person	Äußerung	Kommentar
17	Tülay	benimki kırılmadı . benimki hemde leylakdi.	(zu Erw.) Türk.: <i>Meins ist nicht kaputt gegangen. Meins war außerdem fliederfarben.</i>
18	Özlem	benimki de pembe bebeği vardı!	Türk.: <i>Ich hatte auch ein rosafarbenes Baby.</i>
19	Erw.	Ay. kırıldı mi? Schade, ne?	(zu Özlem) Türk.: <i>Oh. Ist es kaputt gegangen?</i>
20	Tülay	benimki kırılmadı. benimki böyle dönüyor hep.	Türk.: <i>Meins ist nicht kaputt gegangen. Meins dreht sich immer so.</i>
21	Erw.	Das ist schade, wenn das kaputt ist.	
22	Özlem	ja.	
23	Erw.	Aber na ja. Vielleicht kriegt ihr ja noch eine, ne?	
24	Samet	eine fehlt noch.	Eine Schiene fehlt noch.
25	Erw.	Habt ihr noch mehr Schienen?	
26	Samet	nein.	
27	Erw.	Kuck mal in die Schublade, Samet.	
28	Tülay	ich kuck das.	

Lesen Sie den folgenden Dialog zwischen einem einsprachig deutschen Erwachsenen (Erw.) und Dilek (Erstsprache Türkisch, Alter 5;0 Jahre, seit 22 Monaten in der KiTa). Wie bewerten Sie das Sprachverhalten von Dilek? Welche Schlüsse ziehen Sie hieraus für den Spracherwerb mehrsprachiger Kinder?

#### Dialog „Feder“

Nr.	Person	Äußerung	Kommentar
1	Dilek	ein vogel und ein tüy.	Dilek zeigt auf zwei Bilder und benennt diese. <i>tüy</i> = Türk.: <i>Feder</i>
2	Dilek	ein tüy?	schaut verwundert.
3	Erw.	Ein Typ?	
4	Dilek	ja. tüy heißt das von deutsch.	
5	Erw.	Hm. Ach so.	
6	Dilek	tüy demek. oh.	Dilek hält sich die Hand vor den Mund.
7	Erw.	Nee. Is richtig.	
8	Dilek	aber ich hab was falsch gesagt. tüy.	
9	Erw.	Na das is Türkisch, ne?	
10	Dilek	hm. tüy heißt man das.	
11	Erw.	Was heißt das auf Deutsch? Weißte?	
12	Dilek		Dilek schüttelt den Kopf.
13	Erw.	Feder.	
14	Dilek	feder.	

## Sprachenwechsel – *code switching*

Sicherlich kennen Sie das Phänomen, dass mehrsprachige Menschen in der Kommunikation mit anderen Mehrsprachigen zwischen den Sprachen hin- und herwechseln. Man bezeichnet dies als *code switching*. Solche Sprachenwechsel können zwischen zwei Äußerungen auftreten oder auch innerhalb einer Äußerung. Eine besondere Form des *code switchings* ist das *borrowing*, das Ausborgen einzelner Wörter aus einer anderen Sprache (vgl. Baustein 3, Kapitel 2.3.4).

*Code switching* kann eine kommunikative Funktion erfüllen, beispielsweise um bestimmte Gesprächsinhalte hervorzuheben, einen Wechsel des Gesprächsthemas anzuzeigen oder um Erzählungen zu strukturieren. Das *borrowing* kann auch auftreten, wenn einer Person bestimmte sprachliche Mittel in einer Sprache fehlen.

Wann mehrsprachige Personen ihre Sprachen wechseln, ist auch abhängig von den Kommunikationspartnern. *Code switching* findet in der Regel nur dann statt, wenn alle Gesprächspartner beide Sprachen beherrschen. In so einer Situation kann eine Sprecherin/ein Sprecher auf beide Sprachen frei zugreifen. Die Person befindet sich in einem **mehrsprachigen Gesprächsmodus**. Meist einigen sich die Gesprächspartner im mehrsprachigen Gesprächsmodus auf eine Basis-sprache, die aber je nach Gesprächskontext gewechselt werden kann.

Anders verhält es sich in einer Situation, in der es nur eine gemeinsame Sprache zur Verständigung gibt, z. B. weil einer der Sprecher einsprachig ist. Dann wählen mehrsprachige Personen auch nur diese eine Sprache. Der Zugriff auf die andere Sprache ist in so einer Situation erschwert. Die Person befindet sich in einem **einsprachigen Gesprächsmodus** (vgl. Grosjean, 2001).

*Code switching* ist fester Bestandteil mehrsprachiger Kommunikation und natürlich eine besondere Kompetenz mehrsprachiger Sprecherinnen/Sprecher. Es verwundert daher nicht, dass auch mehrsprachige Kinder ihre Sprachen in der Kommunikation mit anderen Mehrsprachigen flexibel einsetzen. Früher wurde *code switching* bei Kindern als Beleg für eine unzureichende Sprachentrennung gesehen. Heute weiß man, dass das nicht stimmt. Kinder sind bereits früh in der Lage, ihre Sprachen zu trennen. Das zeigen auch Äußerungen, in denen Kinder ihren eigenen Sprachgebrauch kommentieren, wie in dem folgenden Beispiel die zweijährige Hannah, die von Geburt an mit den Sprachen Englisch und Deutsch aufwächst.

Hannah (2;8 Jahre): *Tut so, als ob sie Zeitung lesen würde.*

Mutter: You're reading the newspaper, are you?

Hannah: Don't stör mich ... nicht mich stören ...  
in English or German.

(Tracy, 1996, S. 86)

Hinzu kommt, dass mehrsprachige Kinder – wie Erwachsene auch – in der Kommunikation nur dann mehrere Sprachen einsetzen, wenn ihr Gesprächspartner diese Sprachen ebenfalls spricht. In der Kommunikation mit einsprachigen

Menschen wählen Kinder konsequent die Sprache ihres Gegenübers. Fehler in der Sprachenwahl sind dann sehr selten und werden auch meist sofort korrigiert. Das zeigt auch das Beispiel von Dilek aus Aufgabe 16. Dilek geht davon aus, dass ihr Gegenüber nur Deutsch versteht und dass daher ausschließlich das Deutsche angemessen ist. Dilek befindet sich also in einem einsprachigen Gesprächsmodus. Als sie dann ins Türkische wechselt, scheint sie selbst überrascht zu sein und signalisiert sofort, dass dies ein Fehler in der Sprachenwahl war.

Anders verhält es sich in dem Dialog aus Aufgabe 15. Dort beherrschen alle Kommunikationspartner sowohl Deutsch als auch Türkisch. In dieser Situation ist der Gebrauch beider Sprachen angemessen und die Kinder setzen auch beide Sprachen ein. Die Gesprächspartner befinden sich also in einem mehrsprachigen Gesprächsmodus. Zunächst findet das Gespräch auf Deutsch statt. Dann kommt es zu einem Verständigungsproblem zwischen Esra und Tülay (Zeile 7). Esra bittet Tülay auf Deutsch, die Schiene umzudrehen, was Tülay zunächst nicht versteht. Daraufhin wiederholt Esra ihre Aufforderung auf Türkisch (Zeile 8) und Tülay befolgt die Anweisung. Der Sprachenwechsel von Esra führt dann dazu, dass das Gespräch auf Türkisch fortgesetzt wird. Gleichzeitig leitet der Sprachenwechsel auch ein neues Gesprächsthema ein. Es folgt eine Unterhaltung über die Spielzeuge der Kinder, die auf Türkisch geführt wird. Nachdem das Thema ausgiebig diskutiert wurde, wechselt Esra wieder ins Deutsche und zeigt dadurch an, dass das Thema „Spielzeug“ für sie nun beendet ist: „Das ist schade, wenn das kaputt ist“ (Zeile 21). Die Gesprächspartner wenden sich nun wieder der Eisenbahn zu und die Unterhaltung wird auf Deutsch weitergeführt.

Auch in dieser Situation wird deutlich, dass die Kinder ihre Sprachen klar trennen können. Die Kinder bleiben bei ihren Äußerungen in einer Sprache – entweder im Deutschen oder im Türkischen. Nur an einer Stelle kommt es zu einer Sprachenmischung, die den Kindern jedoch sofort auffällt. Als Samet sich für eine türkische Äußerung das deutsche Wort *kaputt* ausborgt (Zeile 13), übersetzt Tülay die Äußerung vollständig ins Deutsche: „es wär kaputt geworden“ (Zeile 15). Özlem bemerkt offenbar, dass die deutsche Übersetzung nicht ganz korrekt ist und korrigiert: „is kaputt gemacht“ (Zeile 16), wendet sich dann aber mit einem türkischen Redebeitrag wieder dem eigentlichen Thema der Unterhaltung zu, nämlich dem Thema „Spielzeug“.



**Werkzeugkiste: Mehrsprachigkeit**

**der simultan bilinguale Erwerb:** Gleichzeitiger Erwerb zweier Sprachen, der in den ersten beiden Lebensjahren beginnt

**der sukzessiv bilinguale Erwerb** bzw. **der kindliche Zweitspracherwerb:** Erwerb einer Sprache, der zwischen dem dritten und zehnten Lebensjahr beginnt

**der erwachsene Zweitspracherwerb:** Erwerb einer Sprache, der nach dem zehnten Lebensjahr beginnt

**die Erstsprache(n):** Die Sprache(n), mit deren Erwerb eine Person in den ersten beiden Lebensjahren beginnt. Simultan bilinguale Menschen haben zwei Erstsprachen.

**die Zweitsprache:** Sprache, mit deren Erwerb eine Person nach dem zweiten Lebensjahr beginnt.

**die Fremdsprache:** Sprache, die im Sprachunterricht erworben wird und keine Umgebungssprache ist

**die Familiensprache(n):** Die Sprache(n), in der die Familienmitglieder hauptsächlich miteinander kommunizieren

**die Umgebungssprache:** Die Sprache(n), die man in seiner unmittelbaren Umgebung privat und beruflich hört

**der ungesteuerte Erwerb einer Sprache:** Eine Sprache wird ohne Sprachunterricht erworben.

**der gesteuerte Erwerb einer Sprache:** Eine Sprache wird im Sprachunterricht erworben.

**das code switching:** Sprachwechsel in der Kommunikationssituation

**das Alter bei Erwerbsbeginn:** Das Alter, in dem der Erwerb einer Sprache beginnt (Abkürzung: AO für age of onset)

**die Kontaktmonate:** Anzahl der Monate, in der eine Person einen nennenswerten Kontakt zu einer Sprache hatte

Preissing, Christa: „Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt – Zur Bedeutung von Sprachen für die Bildungswege der Kinder“, erschienen in: „Mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit“ Band 1, Hrsg.: Ministerium für Bildung Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes, verlag das netz, Weimar, Berlin 2008 (Auszüge)

Christa Preissing

Die Grenzen meiner Sprachen sind die Grenzen meiner Welt – Zur Bedeutung von Sprachen für die Bildungswege der Kinder

Sprechen (können) und verstehen (können) sind für Kinder kein Ziel, sondern Mittel zum Zweck, eigene Wünsche und Absichten zum Ausdruck zu bringen und sich mit denjenigen zu verständigen, die ihre wichtigsten Partner bei der Realisierung dieser Wünsche und Absichten sind. Am Anfang sind dies Mutter und/oder Vater und andere Personen, die für die Sicherung der elementaren Bedürfnisse des Kindes sorgen. Später werden Erzieherinnen, Lehrerinnen und andere Personen im Umfeld der Kinder immer wichtiger, um diesen Spracherwerbsprozess in Gang zu halten.

Spätestens mit der Geburt macht ein Kind die Erfahrung, dass Sprache zur Verständigung mit seiner Umgebung unerlässlich ist – als Körpersprache, Gestik, Mimik und als gesprochene Sprache. Jede spontane Äußerung des Kindes erhält eine kulturell geprägte sprachliche Antwort durch seine Bezugspersonen – als Körpersprache, Gestik, Mimik und als gesprochene Sprache. Die Antwort lässt erkennen, welche der kindlichen Äußerungen den Erwachsenen willkommen oder unbequem sind, welche der Äußerungen positive oder negative Emotionen beim Gegenüber auslösen. In diesem komplexen Prozess wächst das Kind nicht nur in seiner sprachlichen Entwicklung, sondern es wird aktives Mitglied einer kulturellen Gemeinschaft.

Das Kind erlernt durch die Antworten seiner Interaktionspartner unglaublich schnell und sehr differenziert, welche seiner spontanen Äußerun-

gen die größte Aussicht auf Erfolg haben, d. h. zur Realisierung seiner Bedürfnisbefriedigung dienen. Diese Lernleistung basiert auf Vertrauen: auf dem Urvertrauen des Kindes, dass da jemand ist, der es verstehen und sein Bestes will. Deshalb und nur deshalb, will es sich dieser Person mitteilen. Bindung und Beziehung sind deshalb die allerersten Voraussetzungen für die Entwicklung von Sprachen, und sie bleiben wichtig – ein Leben lang.<sup>1</sup>

Sprachkompetenzen sind überlebensnotwendig – ich meine hier die »hundert Sprachen« der Kinder (Malaguzzi) – und deshalb streben alle Kinder danach. Kinder, die ihre Wünsche und Absichten nicht verständlich machen können, Kinder, die sich mit ihrem Gegenüber über diese Wünsche und Absichten nicht verständigen können, werden auf ihrem Bildungsweg steckenbleiben.

Denn Bildung geschieht nur in Interaktion, ist angewiesen auf Dialog und auf das Teilen von Erfahrungen, Überlegungen und Emotionen. Die Entwicklung von Sprachkompetenzen – als die Fähigkeit zum Sprechen und zum Verstehen – ist deshalb immer ein wechselseitiger Prozess.

Eltern, Pädagogen und andere Erwachsene können Sprachkompetenzen nicht einseitig »vermitteln«. Sie müssen sich in einen Dialog, in einen Verstehensprozess mit dem jeweiligen Kind begeben. Und sie müssen immer selbst eine neue »Sprache« erlernen, um das Kind zu erreichen, mit dem sie in Verbindung treten wollen. Genauso wie die individuellen – und oft schwer lesbaren – Handschriften der geschriebenen Sprache eines Erwachsenen dechiffriert werden müssen, müssen Pädagogen auch die

---

<sup>1</sup> Vgl. Dornes, Martin (2000): Die emotionale Welt des Kindes. Frankfurt/M.: Fischer Verlag, S. 175ff.

Sprachen der Kinder entschlüsseln, um zu verstehen, was das Kind mitteilen will.

Was meint das Kind, was will es mir sagen? Was bedeutet es, wenn das Kind sich einer Sprache bedient, die der Erwachsene nicht sofort entschlüsseln kann. Verlangt es nach besonderer Aufmerksamkeit, weil der allgemein gültige Code der Verständigung eventuell nicht ausreichend ist, um seine Absichten und Wünsche auszudrücken? Wer muss hier lernen? Das Kind und der Erwachsene. Der Erwerb von Sprache ist ein Prozess der Verständigung, in dem komplexe Fragen und Botschaften ausgetauscht werden. Symbole erhalten hier ihre besondere Bedeutung. Sprache als Symbolsystem ist in hohem Maße kulturell aufgeladen.

[...] nehmen wir den deutschen Begriff »Bildung«. Wir finden in keiner anderen Sprache eine einfache Übersetzung, die die Bedeutung dieses Wortes repräsentiert. Der deutsche Begriff »Bildung« beinhaltet eine historisch-kulturelle Entwicklung, die sich in anderen Gesellschaften so nicht ereignet hat. Dabei müssen wir selbstverständlich anmerken, dass es »das Deutsche« so nie gegeben hat und es so auch nie existieren wird. Fragen Sie zum Beispiel in einer Teambesprechung oder in einer Elternversammlung einmal, was für die Beteiligten einen gebildeten Menschen ausmacht. Sie werden sehr vielfältige Antworten bekommen.

Sprachkompetenz wird für alle Bildungsprozesse eine herausragende Rolle spielen – und zwar als sehr komplexe Kompetenz:

Als Bereitschaft und Fähigkeit,

- sich auf einen anderen Menschen zu beziehen
- sich selbst verständlich zu machen mit den eigenen Absichten, Fragen und Antwortversuchen
- dem anderen zuzuhören und sich für das zu interessieren, was der andere mitteilen will
- die eigenen Erfahrungen und Anschauungen mit anderen auszutauschen, um daraus Neues zu lernen
- den eigenen Horizont zu erweitern, indem ich von anderen etwas erfahre, was bisher nicht im eigenen Erfahrungsbereich lag
- staunen zu können über Unerklärliches
- Neugier zu entwickeln auf bisher unbekannte Gefilde
- die Erfahrungen anderer mit eigenen Erfahrungen zu vergleichen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erkennen
- Lust am Streiten über verschiedene Sichtweisen und Bewertungen zu erleben
- zu verstehen und sich darüber zu verständigen, dass dieselben Worte oder Sätze völlig verschiedene Bedeutungen haben können, je nachdem in welchem Kontext sie von wem in welchem Ton geäußert werden (z. B. »Das hast du wieder einmal prima hingekriegt...«).

Warum diese ganzen Ausführungen? Ich will dafür plädieren, dass der Erwerb einer ersten, zweiten oder dritten Sprache nicht im Erlernen von Vokabeln und grammatikalischen Regeln besteht. Es geht vielmehr um das Verstehen einer sich stetig erweiternden Welt und um das Verständnis von verschiedenen Sichtweisen auf die Welt. Da lohnt es sich vielleicht sogar mit Kindern darüber zu philosophieren, warum im Französischen der Mond weiblich und die Sonne männlich ist, und warum das im Deutschen genau andersherum ist.

Sie werden es bereits erraten haben: Ich bin eine Anhängerin der kultur-historischen Schule, wenn es um die Theorien der Sprachentwicklung geht. Sprache und Denken – Vygotskys Ar-

beit hat herausgestellt, dass Sprache dazu dient, eine Verbindung herzustellen zwischen dem Objekt, also der Sache, um die es geht, und dem Subjekt, also der Person oder den Personen, die sich mit eben dieser Sache auseinandersetzen. Sprache ist in diesem Sinne ein Werkzeug. Ein Werkzeug, das erforderlich ist, um Sinn und Bedeutung in einem interpersonalen – und wir können hier ergänzen: in einem interkulturellen Prozess – zu erzeugen.

Nach Vygotsky geht es beim Erwerb von Sprache(n) vor allem darum, Ereignisse des Lebens, die für das Kind und seine Partner von Bedeutung sind, mit anderen zu kommunizieren. Sprache ist also vor allem Mittel zur Kommunikation – zur Mitteilung, zum Fragen und zum Verstehen. Wenn ich also hier über die Bedeutung von Mehrsprachigkeit nachdenke, dann geht es mir immer um Verständigung mit Menschen, die eine andere Sprache sprechen, und die anders sind als ich es bin. Und es geht darum, diese Verständigung zu wollen, neugierig darauf zu sein, dass und warum andere Anderes denken, statt sich bequem einzuigeln in dem Gewohnten und Bekannten. Mehrsprachigkeit in diesem Sinne schützt vor dumpfem Suchen nach Bestätigung dessen, was ich sowieso schon zu wissen meine. Mehrsprachigkeit eröffnet die verschiedenen Perspektiven auf die Welt.

## Sprachen als Medien zur Erschließung von Welt

Damit wird Sprache zum Mittel, um Welt zu verstehen. Spracherwerb in einer Erst-, Zweit- oder Drittsprache ist deshalb immer angewiesen auf einen Sinnzusammenhang. Für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache, oder für Kinder, die Englisch oder Französisch oder Spanisch oder welche Sprache auch immer als Zweitsprache erwerben sollen, muss sich der Sinn erschließen, warum es für sie wichtig ist, warum es Sinn

macht, die jeweils andere Sprache zu erlernen. Sinn macht die andere Sprache dann, wenn sie Begegnung ermöglicht – Begegnung mit realen Personen und mit realen Ereignissen in einer Welt, in der die andere Sprache gesprochen wird.

Deshalb sind wir [...] generell kritisch gegenüber Sprachtrainingsprogrammen – egal für welche der Sprachen –, die lediglich darauf abzielen, technische Sprachfähigkeiten zu trainieren.

Ich nehme wieder Bezug auf Vygotsky: Der Erwerb von Sprachkompetenz im Sinne von »literacy« zielt auf die allgemeine Fähigkeit, sprachliche Symbole – also Wort, Schrift und Medien (wie Bilder und andere symbolische Darstellungen) – der jeweiligen Situation entsprechend zu nutzen, um eigene Absichten zu verdeutlichen und sie mit anderen zu kommunizieren. Das Sprechen muss für die Kinder von Bedeutung sein. Im frühen Kindesalter ist Bedeutung immer gebunden an die konkrete Erfahrung – im Alltagshandeln der Kinder und in ihren Spielen, in denen sie sich selbst ausprobieren, mit anderen Kindern in Kontakt treten und die Welt deuten.

Vor allem in ihren »Als-ob-Spielen« benötigen sie Sprache, um sich mit ihren Spielpartnern zu verständigen. Wenn eine Sache für etwas anderes steht, dann genügt es nicht mehr, den passenden Begriff für diese Sache zu haben, sondern die Kinder müssen auch ein Verständnis für das haben, wofür diese Sache im Spielkontext steht. Wenn der Baustein im Spiel zum Telefon oder auch zur Waffe wird, dann benötigen die Kinder die Fähigkeit über das Telefon oder die Waffe als eine Sache zu sprechen, die gerade nicht da ist. Mehr noch, sie müssen mit ihren Spielpartnern darüber kommunizieren, was man mit einem Telefon oder einer Waffe tun kann. Sie entwickeln also Begriffe für ihre Vorstellungen. Hier erwerben Kinder die grundlegenden Fähig-

---

2 Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft im Saarland (Hrsg.) (2006): Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten. Weimar, Berlin: verlag das netz; Autorin: Preissing, Christa; sowie Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft im Saarland (Hrsg.) (2007): Handreichungen für die Praxis zum Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten. Weimar, Berlin: verlag das netz; Autorengruppe der Internationalen Akademie an der Freien Universität Berlin

keiten des Erzählens von Vorgestelltem ebenso wie des Berichtens über Vergangenes.

Wir plädieren deshalb im Bildungsprogramm für eine Sprachförderung, die in die Handlungskontexte der Kinder unmittelbar eingebunden ist. Dies gilt für die Förderung der deutschen Sprache ebenso wie für die Förderung einer Zweit- oder Drittsprache. Pädagoginnen und Pädagogen haben dabei eine herausragende Rolle und spezifische Aufgaben. Denn auch in Alltagshandlungen und im Spiel erwerben Kinder Sprache nicht aus sich heraus, sondern nur durch die Interaktion mit den Erwachsenen und mit anderen Kindern.

### Frühe Mehrsprachigkeit im Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten

Im Bildungsprogramm gliedern wir die Aufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen systematisch in fünf Aufgabenbereiche, die die unmittelbare Interaktion mit den Kindern betreffen.

[...]

Die fünf zentralen Bereiche für die Arbeit mit den Kindern sind:

- Alltag mit den Kindern gestalten
- Spiele anregen und Spielimpulse setzen
- Relevante Themen in Projekten bearbeiten
- Räume gestalten und Materialien so auswählen und präsentieren, dass sie die Eigeninitiative der Kinder herausfordern
- Die kindlichen Bildungsprozesse beobachten und mit den Kindern auswerten und dokumentieren.

Wir haben diese Aufgabenbereiche für alle sieben Bildungsbereiche konkretisiert. Die Bildungsbereiche definieren die Inhalte, mit denen Kinder im Verlauf ihrer Kindergartenzeit bekannt werden sollten. Die Aufteilung der Bildungsbereiche dient als Hilfe für die Pädagoginnen und Pädagogen, um sich zu vergewissern, dass sie die für das Aufwachsen der Kinder in dieser Ge-

sellschaft wichtigen Themen in ihrer pädagogischen Planung ausreichend berücksichtigen.

Die Bildungsbereiche haben wir folgendermaßen definiert:

- Körper, Bewegung, Gesundheit
- Soziale und kulturelle Umwelt, Werteerziehung und religiöse Bildung
- Sprache und Schrift
- Bildnerisches Gestalten
- Musik
- Mathematische Grunderfahrungen
- Naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen.

Wie Sie sehen, ist Sprache und Schrift ein eigener Bildungsbereich. Es liegt auf der Hand, dass Sprache und Schrift daneben eine zentrale Bedeutung für die Bearbeitung aller anderen Bildungsbereiche haben. Alle Bildungsbereiche durchdringen sich gegenseitig und können deshalb nicht isoliert voneinander bearbeitet werden.

Riley, Philip: Frühkindliche Erziehung und Multikulturalismus: Thematik der Identität und Pädagogik“, erschienen in: „Mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit“ Band 1, Hrsg.: Ministerium für Bildung Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes, verlag das netz, Weimar, Berlin 2008 (Zitate und Zusammenfassung einzelner Aspekte)

## Gedanken und Zitate aus

### "Frühkindliche Erziehung und Multikulturalismus: Thematik der Identität und Pädagogik", einem Aufsatz von Philip Riley

Riley zeigt, dass Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit durch den Zusammenhang zwischen Sprache und Identität gewichtige Vorteile bietet. Er zitiert die wesentliche Schlussfolgerung aus einem großangelegten britischen Forschungsprojekt aus dem Jahre 2006. "[...] zwei- oder dreisprachige Kinder, die von einer institutionellen Unterstützung für ihre erste Sprache ab einem Alter von sechs Jahren profitieren, haben im Alter von elf bis zwölf Jahren über alle Fächer gewichtet ein schulisches Niveau, das höher ist als dasjenige von einsprachigen Kindern oder solchen, die keine Unterstützung erhalten haben. Die Aufwertung ihres Selbstbildes und Selbstvertrauens, die aus der Anerkennung und Berücksichtigung ihrer ersten Sprache resultiert, führt in allen Fächern zu größeren Anstrengungen."

Riley weist jedoch mit aller Deutlichkeit darauf hin, "dass [nur] **unter bestimmten Bedingungen** (ich beharre auf diesem Punkt, weil es sich um ein sehr komplexes Phänomen handelt) - **unter bestimmten Bedingungen** (politische, soziale, pädagogische und linguistische) die Zweisprachigkeit und der frühkindliche Fremdsprachenerwerb eine Quelle für die Entfaltung der Kultur, des Intellekts und der Identität des Kindes sein können."

Später hält er zusammenfassend fest: "Aber was sind nun die **Bedingungen** - was sind die **Vorteile**?"

- Die *Conditio sine qua non* (Grundbedingung) ist, dass die Zweisprachigkeit gefördert und aufgewertet werden muss - in der Familie und in der Schule. Das ist eine Frage der Einstellungen sowie der sozialen und erzieherischen Gepflogenheiten. Und in den Fällen, in denen die erste Sprache der Familie des Kindes nicht die Sprache der Schule ist, ist es wesentlich, dass seine erste Sprache respektiert wird und die Zweisprachigkeit von der Schule anerkannt und berücksichtigt wird.
- Die Übernahme einer angepassten Pädagogik: den Zielen, der Situation des Kindes und seinem Alter angepasst. In der Früherziehung gilt es vor allem, die Interaktion mit einem oder mehreren Vertretern der anderen Sprache und Kultur zu fördern. Gerade in und durch die Interaktion eignet sich das Kind diese 'andere' Kultur an, die dann tatsächlich die seine wird."  
In knappster Form weist Riley auf unterschiedliche pädagogische bzw. didaktische Methoden zur Förderung hin und fasst zusammen: "Auf jeder Ebene ist es das Ziel der Lehrkraft, die Bedingungen beim Erwerb so zu gestalten und zu leiten, dass das Kind sich artikuliert. Das ist offensichtlich. Was aber weniger offensichtlich ist und manchmal auf Widerstand trifft, ist die Wahl des Kindes, sich nichtkanonisch oder idiosynkratisch auszudrücken, z.B. indem es Kompensationsstrategien und Sprachwechsel verwendet, was man zulassen muss."

## Vom Schmerz, seine Muttersprache zu verlernen:

**Wie ich mein Chinesisch verlor**, von Cornelius Dieckmann, 07.05.2021

Unser Autor wuchs zweisprachig auf, als Sohn einer Taiwanerin und eines Deutschen. Nach und nach kam ihm sein Chinesisch abhanden. Geblieben ist ein Phantomschmerz.

An der Grenze wurde ich beäugt. Nein, nicht ich, meine Handschrift. Man musste einen Schein ausfüllen, ein kleinformatiges Formular mit Namen, Geburtsdatum, Flugnummer und der Adresse, unter der man wohnen würde. Ich wollte nur ein paar Tage in Taipeh bleiben, einen Freund besuchen, meine Verwandten sehen. Vier Jahre waren vergangen seit meiner letzten Taiwanreise, und wahrscheinlich war es die Sentimentalität der Rückkehr, die mich den Schein auf Chinesisch ausfüllen ließ. Jedenfalls schrieb ich. Ich schrieb ab. Koptierte sorgfältig und ohne dass ich sie hätte vorlesen können die Anschrift meines Freundes von meinem Handybildschirm.

Der Grenzbeamte studierte mein Notat durch seine Brillengläser. „Haben Sie das geschrieben?“, fragte er auf Englisch. Ich bejahte wahrheitsgemäß und doch etwas besorgt angesichts des strengen Untertons. Hatte ich mich verdächtig gemacht? Irgendeinen Unsinn verfasst? Der Beamte sah mich prüfend an. Ich sah geprüft zurück. Schließlich beschied er: „Dann haben Sie eine taiwanische Handschrift.“ Und winkte mich durch in das Land meiner Muttersprache.

### **Eine Sprache fällt einem nicht aus der Hosentasche wie ein Schlüsselbund**

Ich bin Deutscher, immer gewesen – in Berlin geboren, in den Kindergarten und zur Schule gegangen, erwachsen geworden. Hier habe ich Sprechen und Schreiben gelernt. Verlernt.

Wann genau mir mein Chinesisch abhanden kam, kann ich nicht sagen. Eine Sprache fällt einem nicht aus der Hosentasche wie ein Schlüsselbund. Sie ist eher ein schmelzender Gletscher.

Ich weiß aber, dass alles gut anfing.

Meine Mutter war ein paar Jahre vor meiner Geburt aus Taiwan nach Berlin gezogen, mein Vater schon viel früher aus Sachsen-Anhalt. Ihr Kind wollten sie bilingual erziehen, jedes Elternteil würde seine Sprache sprechen, ich mithin beide. Es war ein guter Plan, doch ich war klein, ein Baby. Ein Kindergehirn, linke Hemisphäre, formbares Ding, gewöhnt sich zwar schnell an die Zweisprachigkeit. Aber die Parallelstruktur erfordert auch einen deutlich höheren kognitiven Aufwand. Ich krabbelte und sprach Chinesisch. Genügte mir. Ich wusste ja nicht, in welchem Land wir lebten. Hauptsächlich lebte ich zu Hause.

Als meine Mutter einmal verreiste, ich muss ungefähr ein Jahr alt gewesen sein, hinterließ sie meinem Vater in der Küche einen Zettel, auf dem sie in Lautschrift die wichtigsten Worte ihres sinophilen Kindes verzeichnet hatte. Nuckel, Aua, Schokolade – all das kannte ich nicht. Ich deklamierte *nǎizui, tòngtòng, qiǎokèlì* und erwartete, dass mein Vater meinen Wünschen nachkam. Noch heute stammt der Großteil seines äußerst limitierten Chinesisch-Wortschatzes aus dieser Zeit.

### **„Sprech ick Chinesisch oder wat?“**

Mein ganzes bewusstes Leben spreche ich besser Deutsch als Chinesisch. Als ich älter wurde, lebte ich zwar weiterhin zu Hause, aber eben auch immer mehr in Deutschland. Mit zwei kam ich in den Kindergarten, dort erfolgte wohl die erste Weichenstellung. Meine Erzieherinnen, Marina, die Dicke Sabine und die Dünne Sabine, waren alte DDR-Pädagoginnen, meistens lieb, immer deutsch. Wenn die Dünne Sabine sauer war, weil wir nicht auf sie hörten, sagte sie: „Sprech ick Chinesisch oder wat?“ Das war nicht der Fall.

Nachmittags, wenn meine Mutter mich abholte, redete ich so lange nur Deutsch mit ihr, bis wir außer Hörweite der anderen Kinder waren. Nicht, dass meine Freunde sich nicht für meine Zweitsprache – denn das war sie inzwischen – interessiert hätten. „Sag mal was!“, verlangten sie, wenn wir auf dem Klettergerüst spielten, doch bevor ich antworten konnte, sagten sie meist selbst was. Gaben nasale, unintelligente Laute von sich. Sprachen „Asiatisch“. Da sagte ich lieber nichts. Sie meinten es nicht böse. Zumindest, wenn sie sich währenddessen mit den Zeigefingern keine Schlitzaugen zogen.

## **„Alle Kinder lernen lesen / Indianer und Chinesen ...“**

Wenn meine Mutter und ich im Sommer nach Taiwan flogen, war meine Bereitschaft, Chinesisch zu sprechen, sofort wieder da. Mandarin war Sauerstoff. Mein Onkel nahm mich mit in eine Halle, in der wir *xiāzi*, Garnelen, aus Wasserbecken angelten und grillten. Meine Tante kaufte mir auf einem Nachtmarkt eine *shǒubiǎo*, Armbanduhr, deren Display im Dunkeln leuchtete. Nach vier Wochen flogen wir zurück nach Berlin, und ich wunderte mich, warum mein Vater mich nicht verstand.

In der Grundschule sangen wir ein Lied. Deutsch war mein Lieblingsfach, *Schule* war mein Lieblingsfach. Lernen fiel mir leicht, Freunde hatte ich viele. Wir sangen also, fröhlich: „Alle Kinder lernen lesen / Indianer und Chinesen ...“ Bei dieser Zeile lernten alle Kinder nicht lesen, sondern drehten sich grinsend zu mir um. Oder zu meiner Mitschülerin, deren Mutter Vietnamesin war.

Auch das war nicht böse gemeint, aber da saßen wir dann eben, keine Chinesen und in dem Moment irgendwie doch. Dies offenbar lustigerweise. Also gut. Dann war ich wohl Chinese. Erst peinlich spät erfuhr ich den Unterschied zwischen China und Taiwan, zwischen Weltmacht und Inselstaat. Der viel wichtigere Unterschied war jener zwischen normaldeutsch und andersdeutsch. Ich wünschte mir, normaldeutsch zu sein.

### **Die Lehrerin ging durch die Reihen und korrigierte sanft unsere Strichfolge**

Alle Kinder lernen lesen. Damit das geschah, fuhr meine Mutter mich einmal in der Woche ans andere Ende Berlins in eine von Taiwanesen betriebene chinesische Schule. Der Unterricht fand immer freitagnachmittags von vier bis sieben Uhr im riesigen Backsteinkomplex der damaligen Pommern-Oberschule in Charlottenburg statt, einer, gemessen an der Handvoll Klassen, die wir waren, völlig überdimensionierten Immobilie, die ich als finster und einschüchternd in Erinnerung habe. Dabei fing auch dieser Versuch gut an.

Die meisten anderen Kinder kamen, wie ich, aus deutsch-taiwanesischen Elternhäusern. Die Lehrerin war einfühlsam und dachte sich Spiele für uns aus, sang das Lied von den zwei schnellen Tigern, das wir als „Bruder Jakob“ kannten, und wenn wir „Mulan“ auf Chinesisch sahen, drehte sich niemand zu mir um.

Wir schrieben fleißig unsere Hefte voll, rosa oder grün, A5 mit Kästchen, füllten Spalte um Spalte, bis wir die Schriftzeichen behielten. Während wir schrieben, murmelten wir die Wörter vor uns hin: Apfel, Eisenbahn, Supermarkt. Die Lehrerin ging umher und lobte oder korrigierte sanft unsere Strichfolge. Ich bekam gute Noten.

In der Pause aber sprachen wir kein Chinesisch. Hinten in unserem Klassenzimmer hing eine Deutschlandkarte an der Wand, vor der ich mich manchmal mit einem Mädchen traf, das drei oder vier Jahre älter war als ich, 13 vielleicht. Sie stellte Aufgaben, ich ermittelte. Wo ist Duisburg? Wo liegt Eberswalde? Wo fließt der Neckar? Ich zeigte stolz auf Schwaben oder fingerte ahnungsvoll kreisend im Ruhrgebiet herum. Wir waren deutsche Kinder, die einmal in der Woche ihre andere Muttersprache übten und nach dem Klingelzeichen nach Hause gingen.

### **„Du wirst es bereuen“, sagte meine Mutter verzweifelt. „Werde ich nicht!“, schrie ich sie an**

Mit der Zeit wurde mir selbst das zu viel. Ich näherte mich der Pubertät und empfand den Freitagnachmittagstermin als Zumutung. Chinesisch stand zwischen mir und dem Wochenende. Mittlerweile fuhr ich allein nach Charlottenburg, und schon die Hinfahrt mit den Öffentlichen beanspruchte eine quälende Stunde. Am Ku'damm setzte ich mich in einen Doppeldecker und suhlte mich in schlechter Laune. Hausaufgaben hatte ich nicht gemacht, Vokabeln nicht gelernt. Wir schrieben einen Test. Ich schrieb ab.

Mitunter wurden wir gehässig. Ich erinnere mich, wie wir einen Vertretungslehrer nachäfften, weil er das Wort „ungeschicklich“ fünfsilbig und mit starkem taiwanesischem Akzent aussprach. Wir gaben nasale, unintelligente Laute von uns.

Wollte meine Mutter mit mir Chinesisch üben oder ein Gedicht auswendig lernen, gerierte ich mich wie ein Gefolterter. Lästig, fast peinlich, war mir meine Muttersprache geworden. „Du wirst es bereuen“, sagte meine Mutter verzweifelt. „Werde ich nicht!“, schrie ich sie an. Irgendwann gab sie auf.

Nein. Ich gab auf.

## Manchmal antworteten die Leute gleich auf Englisch

Mein letztes Chinesisch-Zeugnis, Schuljahr 2006/07: „Hörverständnis, Ausdruck, Leseverständnis und Schreibkenntnisse sämtlich gut, während des Unterrichts jedoch leider nicht sehr konzentriert, unterhält sich oft mit Mitschülern. Verbesserung zu erhoffen!“ In Handschrift erhielt ich eine Eins minus.

Ich bin 22. Die Adresse auf dem Einreiseschein gehört meinem Freund François. Wir haben uns vier Jahre zuvor kennengelernt, als Sitznachbarn. Nach dem Abitur war ich für drei Monate nach Taiwan gegangen und hatte mich wieder einschulen lassen. Der Vorschlag, einen Sprachkurs an einer Universität in Taipeh zu belegen, kam von meiner Mutter, und diesmal protestierte ich nicht. Zusammen mit François aus Paris, Luke aus Maryland und Bayarmaa aus Ulan Bator erwarb ich neu, was ich Jahre zuvor vergessen hatte. Lernte wieder lesen. Schrieb ein A5-Heft voll.

Auf der Straße klammerte ich mich an Trivialvokabular. „Entschuldigen Sie bitte, können Sie mir sagen, wo der nächste U-Bahnhof ist?“, fragte ich und hoffte, dass die Wegbeschreibung nicht zu kompliziert ausfallen würde. Manchmal antworteten die Leute gleich auf Englisch. Dann war ich enttäuscht und erleichtert.

Nach ein paar Tagen in Taipeh traf ich zwei meiner alten Klassenkameraden aus der Berliner Freitagnachmittagsschule wieder – den Sohn meiner ehemaligen Lehrerin und das Mädchen, mit dem ich in den Pausen Deutschland kartiert hatte. Sie studierte inzwischen Sinologie. Wir waren unabhängig voneinander nach Taiwan gekommen, um unser Chinesisch aufzufrischen. Und stellten fest, dass ein Sprachgefühl eher ein- als entschläft.

Die Ladenschilder waren vertraut oder wurden es langsam, das Knattern der Mopeds und die Gerüche der Straßenimbisse interpunktierten mitgehörte, dann selbst gesprochene Wortwechsel auf dem Nachtmarkt und vor den Bars. *Huānyíng*, sagte Taipeh: Willkommen. Nach dem Vierteljahr flog ich traurig zurück nach Berlin, in Erwartung von Heimweh.

Vier Jahre später, Wiedereinreise genehmigt, bringt meine Tante eine Tüte *liánwù* ins Wohnzimmer, saftige Tropenäpfel, deren deutsche Bezeichnung ich nicht kenne, weil ich sie nie gebraucht habe. Als Kind konnte ich während unserer Taiwanbesuche nicht genug von ihnen bekommen. Meine Tante kauft sie noch immer jedes Mal.

Wir setzen uns auf das Kunstledersofa und machen ein Foto per Selbstausröser, Jiujiu, Ayi, Agong und ich. Das Wohnzimmer kenne ich, seit ich klein bin. Als Kind habe ich mich hier einmal vor Agong, meinem Großvater, aufgebaut und ihm eine Hand auf die Brust gelegt, die Unterkante meiner Hand. Ich blickte erwartungsvoll zu ihm auf, doch er verstand nicht. Ich wollte sagen: Bis hierhin gehe ich dir schon, Opa, so groß bin ich. Aber ich wusste nicht, wie, und hatte Angst, mich mit Fehlern zu blamieren.

Jetzt überraue ich Agong, und meine Fehler sind mir egal. Wir reden ein bisschen, zu viert, aber es ist Smalltalk. Mein Chinesisch hat wieder gelitten, doch das ist es nicht. Der eigentliche Phantomschmerz des Sprachverlusts ist dieser: Wer sich über lange Zeit nicht viel sagen kann, der hat sich irgendwann nicht mehr viel zu sagen. Eine Sprachbarriere ist eine Beziehungsbarriere. Zweieinhalb Jahrzehnte auf Distanz schalten stumm. Agong spricht weder Deutsch noch Englisch.

Wir gehen essen. Ich bedanke mich und sage, wie gut es mir schmeckt. Hinterher kauft mir meine Tante ein Hemd, grün kariert.

Das war 2017. Seitdem war ich nicht mehr in Taiwan. Wenn meine Mutter Chinesisch mit mir spricht, antworte ich auf Deutsch. Meine muttersprachlichen Instinkte sind geblieben, über Grammatik und Betonung muss ich nicht nachdenken, ich kann es einfach, fühle es. Was fehlt, sind die Worte. Ich kann akzentfrei radebrechen. Ich kann schön schreiben, wenn ich abschreibe. Ich kann – das sage ich mir, das glaube ich wirklich – jederzeit zurückholen, was ich habe liegen lassen.

Auf dem Foto im Wohnzimmer in Taipeh legt Agong seine Hand auf meine, und meine Tante hält meine andere. Die Bildsprache bedarf keiner Übersetzung. Am Abend fahre ich mit meinen *liánwù* im Rucksack zu meinem Freund François. Zum Abschied haben mir meine Verwandten gesagt, was sie seit meiner Kindheit immer zu mir sagen. *Tīng māmā dehuà*. Hör auf deine Mama.

## Erzieherinnen als Sprachvorbilder

Erwachsene Bezugspersonen sind wichtige Sprachvorbilder für Kinder. Für mich als Erzieherin heißt das, dass ich mein Sprechen auch einmal bewusst beobachte.

Spreche ich klar und deutlich?

Ich kann versuchen, relativ deutlich zu artikulieren und nicht zu viele Silben oder Worte zu »verschlucken« – ohne dabei betont belehrend und unnatürlich zu sprechen. Eine Kollegin könnte meine Artikulation einmal gezielt beobachten und mir eine Rückmeldung dazu geben.

Spreche ich fast so wie die Kinder?

Wenn ich tagtäglich mit jüngeren Kindern oder mit Kindern, die wenig Deutsch können, umgehe, besteht die Gefahr, dass meine Sprache zu »eng« wird. Auf Kinder einzugehen (siehe folgenden Abschnitt »Kinder als Gesprächspartner«), zum Beispiel durch geduldiges und neugieriges Zuhören und Nachfragen, heißt nicht, dass ich mich im Sprachniveau ganz anpasse. Für die Sprachförderung ist es wichtig, dass ich relativ normale Sätze bilde, dass ich authentisch spreche und dass ich für Kinder eine Herausforderung – nicht ein Spiegelbild – bin.

Worüber spreche ich mit Kindern?

Spreche ich mit Kindern im Alltag vor allem über Praktisches, das gerade ansteht, oder nehme ich mir auch die Zeit, mit ihnen über Wünsche, Gefühle, Erlebnisse und Begebenheiten, die außerhalb des unmittelbaren Tagesgeschehens liegen, zu sprechen? Diese verschiedenen Gesprächsebenen sind wichtig; damit lernen Kinder allmählich, dass sie sich mit der Sprache in verschiedenen Welten bewegen können.

## Beziehung zum Kind

»Die optimale Lernsituation besteht in einer interaktiven ganzheitlichen Auseinandersetzung mit der Umwelt und den sich daraus ergebenden Lernangeboten und Lernsituationen« (Braun, 2012, S. 20).

Kinder sind von Geburt an neugierig und interessiert an ihrer Umwelt. Ihre Neugier treibt sie an, die zum Lernen notwendigen Erfahrungen zu suchen (Renz-Polster & Hüther, 2013). Aufgabe von Eltern, Erzieherinnen und anderen Bezugspersonen ist es, ein Kind bei seinen Entdeckungen zu begleiten, ihm Schutz und Sicherheit zu bieten und ihm, wo notwendig, das eine oder andere Hindernis aus dem Weg zu räumen.

»Kinder treibt es förmlich dazu, ihre fundamentalen Lebenskompetenzen aufzubauen. Sie wollen ihre ›Entwicklungsregel‹ setzen. Das gelingt ihnen dann, wenn sie sich in funktionierenden Beziehungen in der Familie geborgen fühlen. Und wenn sie sich auf Augenhöhe mit anderen Kindern bewähren dürfen, in spielerischem Ernst« (Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 24).

Erzieherinnen leisten in ihrer täglichen Arbeit intensive emotionale Beziehungsarbeit, um jedes einzelne Kind in seiner Individualität zu erkennen und anzuerkennen. Dies setzt ein hohes Maß an Empathie und Authentizität voraus. Erzieherinnen wenden sich jedem Kind emotional zu und versuchen seine Bedürfnisse und Interessen wahrzunehmen, mit ihm zu kooperieren, ein ehrliches aufrichtiges Interesse am Kind aufzubauen und auch zu zeigen.

»Frühpädagoginnen und Frühpädagogen, deren Ziel es ist, jedes Kind willkommen zu heißen, gestalten eine Institution, in der sie im Sinne dieses Ziels kooperieren; stellen feinfühlig Beziehungen zu den Kindern her; begleiten achtsam die Beziehungen zwischen den Kindern, um sie zur Selbstachtung und wechselseitigen Anerkennung zu befähigen; sind hellhörig für die eigensinnigen kognitiven Interessen der Kinder; bahnen verantwortlich die individuell optimale Annäherung zu ausgewählten Kulturtechniken an« (Prenzel, 2011, S. 46 f.).

Neben der pädagogischen Basisarbeit, in der entwicklungsfördernd agiert wird, z. B. beim gemeinsamen Essen, Kochen, Backen, Basteln, Bauen, Kneten, beim Experimentieren und Konstruieren, stellen sprachliche und kulturelle Heterogenität für viele Fachkräfte eine besondere Herausforderung dar. Oft sind die Themen Migration und Integration emotional besetzt und teilweise durchaus mit Unsicherheiten verbunden. Diese Emotionalität und Unsicherheit können in die tägliche pädagogische Arbeit mit einfließen (vgl. Castles, 2009) und die Qualität der Arbeit mindern. Zudem sind viele Erzieherinnen verunsichert, sobald in der Arbeit mit Familien die soziokulturellen Erfahrungen divergieren. Somit steigen die Anforderungen in der pädagogischen Praxis in Bezug auf kulturelle und sprachliche Vielfalt erheblich (Sulzer, 2013). Professionelles Handeln bedeutet hier, die Verunsicherung zu erkennen, zu thematisieren und reflexiv Stellung zu beziehen bzw. eine professionelle Haltung aufzubauen.

»Beziehungen und Lernprozesse können unterstützt werden, wenn umfassende professionelle Kompetenzen vorhanden sind, die in Interaktionen mit einzelnen Kindern, in der Selbstständigkeit fördernden Leitung von Kindergruppen, in der Anbahnung und Unterstützung kognitiver Lernprozesse, in der Dokumentation der Interaktionen, in der Zusammenarbeit mit Eltern sowie in vielseitiger multiprofessioneller Kooperation zum Ausdruck kommen« (Prenzel, 2011, S. 46 f.).

## Kenntnisse und Wertschätzung

»Sprachbildung sollte von der Wertschätzung aller Sprachen der Kinder und aller ihrer sprachlichen Äußerungen, sei es in der Familiensprache, sei es im Deutschen, sei es in gemischtsprachigen Äußerungen, getragen sein« (Reich, 2010, S. 31).

Bereits Kinder nehmen Prestigeunterschiede in den Sprachen früh selbst wahr, die in Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Bewertung der Sprachen stehen, wenn etwa in einem bilingualen Kindergarten unter Gleichaltrigen die türkische Sprache eher abgewertet wird als die deutsche (Andresen, 1997; Jeuck, 2003, S. 70 ff.; vgl. dazu auch Jampert, 2005). Kinder sind entsprechenden Forschungsbefunden und Beobachtungen zufolge bereits sehr früh sensibel dafür, dass bestimmte Sprachen mehr Prestige haben als andere. Fachkräfte sollten um die identitätsstiftende Funktion von Sprache(n) als Mittel und Ausdruck für die Zugehörigkeit zu nationalen, regionalen und lokalen Gruppen wissen. Sie sollten ebenso Kenntnisse erwerben über die lebensweltlichen Unterschiede im Sprachgebrauch mehrsprachiger Familien sowie über kindliche Sprachgefühle und Haltungen im Lernprozess von zwei oder mehr Sprachen (Militzer et al., 2002). Sie sollten wahrnehmen, wenn Kinder abwertende oder normierende Botschaften äußern, beispielsweise über Begriffsbildungen, Sprachmelodien, Schriftbilder der Familiensprache(n) anderer Kinder (oder Personen außerhalb der Kindergruppe) und diese in der Gruppe thematisieren und nicht tolerieren. Das beinhaltet die Ermutigung und bewusst ausgedrückte Wertschätzung derjenigen Sprachen von Kindern, die gesellschaftlich keinen hohen Status besitzen, z. B. durch Nachfragen, Aufgreifen des Schriftbildes in der Kindertageseinrichtung oder durch Einladungen an die Eltern etwa zu Vorlesesituationen (Merkel, 2010, S. 127 ff.; Wagner, 2010; Jampert, 2005; Wagner & Preissing, 2003).

Jedes Kind soll seine Sprache(n) wertgeschätzt wissen, weil es sich nur dann als gesamte Person wertgeschätzt fühlen kann.

Akzeptanz und Repräsentation der Erstsprachen kann u. a. über mehrsprachige Bilderbücher, Vorlesesituationen in zwei oder mehr Sprachen sowie über mehrsprachige Singspiele ausgedrückt werden (Ulich, Oberhuemer & Soltendieck, 2010, S. 35 ff., 61 ff.; Wagner, 2010; Jampert et al., 2009; Jampert, 2005; 2003; Ansari, 2004; Wagner & Preissing, 2003).

Mehrsprachige Lernumgebung und das Zulassen vom Gebrauch der Muttersprachen in Einrichtungen verhindert zudem die künstlich herbeigeführte eintretende Sprachlosigkeit der Kinder bzw. das »Silencing«, wenn Kompetenzen in der gewünschten Kommunikations-Sprache noch nicht vorhanden sind, in der anderen Sprachen diese aber sehr wohl vorhanden sind (Thomauske, 2015).

# Kinderlieder und Verse – Anregungen und Materialien

[...]

Mit dem Einsatz von mehrsprachigen Kinderliedern kann die Sprachvielfalt in Einrichtungen sichtbar gemacht werden. Wiegenlieder beruhigen, Kniereiter und Fingerverse unterhalten. Sie bieten uneingeschränkte Zuwendung der Eltern oder Bezugspersonen. Sie wenden sich mit dem Vers ausschließlich dem Kind zu, um es zu beruhigen oder zu unterhalten. Damit bieten sie in ihrer Ausübung die Möglichkeit, eine emotional tiefe Beziehung zueinander aufzubauen. Sie transportieren echte Kindheitsempfindungen bis ins Erwachsenenalter, machen Kinder mit Sprache und Kultur vertraut. Deshalb bieten sich Kinderlieder und Verse, Gedichte und Fingerspiele wunderbar an, um Sprachen und Kulturen in Kindertageseinrichtungen sichtbar zu machen und die einzelnen Kinder auf diese Weise mit ihren Sprachen wertzuschätzen.

## Die Bedeutung von Kinderliedern und Kinderversen für die frühe Kindheit

»Kinderlieder und -verse sind nicht einfach lustige, belanglose Sprüche für Kinder. Sie sind die erste Form von Literatur, mit der das Kind in Kontakt kommt. Kinder fühlen sich angesprochen von Sprachrhythmus und Reim, von der Sprachmelodie, von den oft köstlichen Lautfolgen und Wörtern, und sie wünschen das Gesagte oder Gesungene noch einmal zu hören. Der textliche Inhalt ist dabei oft sekundär, er wird von den ganz kleinen Kindern eh noch nicht verstanden und trotzdem freuen sie sich und hören gespannt zu« (Hüsler, 2011, S. 9).

## Beispiel Sprechreim in den Sprachen Deutsch und Türkisch

### Fünf Gespenster

Fünf Gespenster hocken vor dem Fenster

Das erste schreit: Haaaaaaaaaaaaaaaaaaaaah,

Das zweite schreit: Hooooooooooooooooooooo,

Das dritte schreit: HHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHH,

Das vierte schreit: HHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHH,

Das fünfte schwebt zu Dir herein und flüstert: WOLL'N WIR FREUNDE SEIN?

### Bes Hayalet (türkisch)

Bes hayalet pencerenin önünde duruyorlar

Birincisi bagiriyor: Haaaaaaaaaaaaaaaaaaaaah,

Ikincisi bagiriyor: HOOOOOOOOOOOOOOH,

Üçüncüsü bagiriyor: HHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHH,

Dördüncüsü bagiriyor: HHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHH,

Besincisi yanina süzülüp fisildiyor: arkandas olalim mi?

## Mehrsprachige Bildung durch Interaktion

Mehrsprachige Bildung bedeutet, dass alle Sprachen in der Lebens- und Lernumgebung des Kindes präsent sind und in ihrer Rolle für die Lebenswelt und Identitätsentwicklung gewürdigt und unterstützt werden. Dabei können das nachfolgend vorgestellte Scaffolding-Prinzip, stützende Dialoge und handlungsbegleitendes Sprechen die Interaktion zwischen Kind und Erzieherin unterstützen. Zudem bietet der Alltag Fachkräften zahlreiche Möglichkeiten, ihre Äußerungen mittels Moderations- und Interaktionstechniken so zu modellieren, dass sie in Bezug auf die kindliche Entwicklung sprachanregende Wirkung entfalten können. Dieser Zugang betont die »*Unterstützung der kindlichen kommunikativen Fähigkeiten im Alltag*« (Ulich, Oberhuemer & Soltendieck, 2010; Jampert et al., 2005, S. 307 ff.; Ulich, 2004). Sie folgen Theorien des Spracherwerbs, die im sprachlichen und sozialen Kontakt mit anderen, Ansätze zur Sprachentwicklungsförderung sehen (Dehn, Oome-Welke & Osburg, 2012, S. 79 ff.).

## Mehrsprachigkeit in der Bezugsgruppe

Die Frage, wie Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, in ihrem sprachlichen Entwicklungsprozess angemessen unterstützt werden können, ist in Deutschland nach wie vor Gegenstand kontroverser bildungspolitischer Debatten (Fürstenau & Gomolla, 2010; Gogolin & Neumann, 2009). Dabei zeichnen sich drei Positionen ab: Entweder es wird eine rein monolinguale Förderung zugunsten der Mehrheitsprache Deutsch gefordert, oder es steht die konsequente Sichtbarkeit aller Sprachen in der Lernumgebung des Kindes zur Diskussion. Oder es wird empfohlen, dass Kinder zunächst ihre Familiensprache erwerben bzw. konsolidieren und erst dann mit der Zweitsprache Deutsch beginnen (vgl. Moin, Schwartz & Breitkopf, 2011).

Mit dem hier vorgeschlagenen Konzept von mehrsprachiger Bildung unter Anerkennung der Kinderrechte sollen alle Sprachen in der Lebens- und Lernumgebung des Kindes nicht nur präsent sein, sondern in ihren für die Lebenswelt- und Identitätsentwicklung bedeutenden Rolle gewürdigt und unterstützt werden. Nur eine der Sprachen des Kindes zu »fördern«, beschneide die Lern- und Entwicklungspotenziale des Kindes künstlich.

Sprachbildung als Ko-Konstruktionsprozess betont die Eigenaktivität der Kinder, ihre Sprachen als Kommunikationsmittel in enger Wechselwirkung mit der Umwelt für sich zu entdecken. Sprache ist dabei Medium, sich Wissen anzueignen, in Dialog zu treten sowie den Handlungsspielraum und die Partizipationsmöglichkeiten zu erweitern. Wird das Lernen einer Sprache im Lernumfeld unterbunden oder zugunsten einer anderen Sprache vernachlässigt, werden dem Kind Teile seines Lebensraumes und seiner Identität genommen, es werden ihm potenzielle Lernräume verweigert.

## Scaffolding als Unterstützung mehrsprachiger Bildung

Dem Scaffolding-Prinzip wird im Sinne des ko-konstruktiven Lernens für die Entwicklung zwei- und mehrsprachiger Kompetenzen besondere Bedeutung zugesprochen (Senyildiz, 2010, S. 29 ff.; Lengyel, 2009, S. 128 ff.; vgl. auch Thiersch, 2007). Mit Scaffolding werden die sprachlichen Anforderungen an die Fähigkeiten der Kinder angepasst, ohne sie zu unter- oder zu überfordern (Jampert et al., 2006, S. 42).

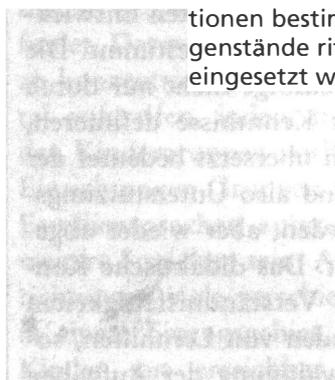
Der Begriff »Scaffolding« stammt von dem Entwicklungspsychologen Bruner (1974) und bezieht sich auf das Konstrukt der »Zone der nächsten Entwicklung«. Vygotskij (2002, S. 330) definiert als Zone der nächsten Entwicklung den Bereich, der die dem Kind zugänglichen Übergänge bestimmt. Die Entwicklungsstufe eines Kindes lässt sich Vygotskij zufolge nicht nur durch die erfolgten Entwicklungsschritte und erworbenen Kenntnisse definieren, sondern durch die »reifenden Funktionen«. Wörtlich übersetzt bedeutet der Begriff so viel wie Bau- oder Hilfsgerüst; gemeint sind also Unterstützungsangebote, die zur Wissenskonstruktion benötigt werden, aber wieder abgebaut werden, sobald die Lernkonstruktion erfolgt ist. Das didaktische Konstrukt »Scaffolding« umfasst die Überprüfung der Verständnisfähigkeiten der Kinder, individuelle Lernhilfen und das Ausblenden von Lernhilfen, sobald die Kinder weniger bzw. keine Hilfen zur Bewältigung der Aufgaben mehr benötigen.

In dem konstruktivistischen Lernansatz von Gibbons (2002; 2006) wird davon ausgegangen, dass Lernen durch gemeinsame Konstruktion erfolgt. Dementsprechend kommt der Interaktion eine besondere Bedeutung zu, in der die interaktive Kommunikation zwischen Kindern und Erzieherinnen oder Schülerinnen und Lehrerinnen im Mittelpunkt steht. Scaffolding wird nicht als einfache Hilfe verstanden, sondern als Unterstützung, die es den Lernenden ermöglicht, selbst zu agieren. Ein solches Verstehensgerüst kann der Kontext darstellen. So fällt es Lernenden leichter, Sprache zu verstehen, wenn sie den Zusammenhang zwischen Situation und Handlung verstehen (McGee & Ukrainetz, 2009; Eshach, Dor-Ziderman & Arbel, 2011).

Mögliche kontextuelle Verstehensgerüste (Hoppenstedt & Apeltauer, 2010) sind in der nachfolgenden Tabelle zusammengefasst.

**Tab.** Kontextuelle Verstehensgerüste (zit. nach Hoppenstedt & Apeltauer, 2010, S. 79 ff. mit eigenen Ergänzungen zur Mehrsprachigkeit)

Anlass	Erklärung	Übertragung auf einen mehrsprachigen Kontext
Klare Strukturen schaffen	Räume und Raumteile können feste Strukturen erhalten.	Eine Ecke, in der alle Lieblingsbücher aus allen Sprachen vorhanden sind; eine Bibliothek, die Bücher aus allen Sprachen der Kinder in einer KiTa enthält («Hamburger Modell»). Eine Erzählrunde, aus der wie bei der <i>Sendung mit der Maus</i> täglich auf Deutsch und in einer anderen Kindersprache eine Geschichte erzählt (nicht vorgelesen) wird.
Rituale stattfinden lassen	Feste Alltagsabläufe können etabliert oder zu bestimmten Situationen bestimmte Gegenstände ritualisiert eingesetzt werden.	Klangschalen, Handpuppen, Erzählteppiche oder Ähnliches können als nichtsprachliche Symbole eingeführt werden: Erfolgt der Ton der Klangschale, wird eine Ruhezeit eingeläutet; eine Handpuppe ist immer dann zur Hand, wenn eine Geschichte erzählt wird. Die Handpuppe kann dann auch genutzt werden, um Wörter zu erklären. Sie könnte auch Wörter selbst nicht verstehen und gemeinsam mit den Kindern nach Lösungsstrategien suchen; auch kann diese Handpuppe eine Sammelleidenschaft für Wörter aus der ganzen Welt entwickelt haben. Einführung einer gemeinsamen Routine zur Nutzung von (Bild-)Wörterbüchern in verschiedenen Sprachen. Einführung eines Zeichens, das hochgehalten werden kann, wenn Wörter/Begriffe nicht verstanden werden, was zudem die Sprachbewusstheit stärkt.
Herstellen eines Lebensweltbezuges	Den Kindern kann durch bestimmte Gegenstände, Handlungen oder die Nutzung von Symbolen ein Verständnis der Situation erleichtert werden.	Zum Beispiel Essgeschirr aus verschiedenen Kulturen, wenn das Thema Essen besprochen wird. Auch kann die Lernsituation selbst zur Unterstützung von sprachlichen Lernprozessen genutzt werden (Kultti, 2013).
Anknüpfen an die Erfahrungen des Kindes	Erinnerungsfragen: »Hast Du so ein Tier schon einmal gesehen? Wo? Was hat es gemacht?«	Fragen in den Sprachen des Kindes stellen; nach Wörtern aus den Sprachen des Kindes fragen.
Bilder, Gegenstände und bildstützende Erzählungen	Erzählbeiträge der Kinder permanent unterstützend begleiten	Bilder und Gegenstände nutzen, die das Kind von zu Hause kennt; andere kompetente Sprecherinnen verschiedener Sprachen in die Unterhaltung einbeziehen. Kinder bitten, Fotos mitzubringen oder Bilder zu malen und diese als Sprech- und Erzähllass nutzen.
Gestik, Mimik und die Körperhaltung unterstützend einsetzen	Das Verstehen des Kindes sichern durch den Einsatz der eigenen Mimik und Gestik.	Klärung kulturell unterschiedlicher Mimiken und Gesten. Etablierung des Fingeralphabetes und unterstützender Gebärden (z. B. direkt aus der Gebärdensprache), die parallel zur Lautsprache genutzt werden können.



## Stützende Dialoge

»Das Wesentliche des stützenden Sprechstils liegt im Dialog zwischen Mutter/Vater und Kind, über den die Eltern eine gemeinsame Erfahrungswelt herstellen und das Kind damit zum Interaktionspartner ›auf Augenhöhe‹ macht. Durch die stützende Sprache begrenzt der erwachsene Interaktionspartner die Informationen so, dass das kleine Kind mit ihnen umgehen kann und durch sie weitergeführt wird. Das Niveau der stützende Sprache sollte dabei immer etwas über dem Entwicklungsniveau des Kindes liegen« (Hoppenstedt & Apeltauer, 2010, S. 80).

Der bedeutungsvolle spontane authentische Dialog ist die wichtigste Form der sprachlichen Interaktion. Im Dialog hat das sprachliche Angebot für das Kind kommunikative Relevanz. Es setzt an den Aktivitäten, Interessen und Bedürfnissen des Kindes an. Der Begriff »Feinfühligkeit« (oder ›sensitive Responsivität‹) taucht häufig in den Diskussionen um das Dialogverhalten von pädagogischen Fachkräften auf. Gemeint ist das sensible wertschätzende Aufgreifen von kleinkindlichen Themen und Interessen.

Körpersprachlich können Kinder ihren Gesprächswillen beispielsweise mit folgenden Strategien deutlich machen (Jampert et al., 2011). Sie

- schauen die Erzieherin mit erwartungsvollen Augen an,
- ziehen der Erzieherin an der Hose,
- robben auf die Erzieherin zu und erobern sich deren Schoß,
- lächeln die Erzieherin an,
- drücken der Erzieherin etwas in die Hand,
- laufen ihrer Erzieherin quer durch die KiTa hinterher,
- beobachten interessiert, womit sich die Erzieherin beschäftigt,
- zeigen auf einen Gegenstand in ihrem Blickfeld,
- halten etwas in die Luft sowie
- wedeln eifrig mit den Händen und Armen und hüpfen aufgeregt zu der Erzieherin hoch.

Dabei können auch kurze Dialoge intensiv und gestaltgebend sein, wenn das Kind für einen Augenblick wirklich die ungeteilte Aufmerksamkeit der Erzieherin bekommt und das Gespräch wechselseitig verläuft. Mit diesem Anspruch sind Dialoge täglich in den Alltag einbaubar und selbstverständlich, insbesondere auch in der Ansprache eines einzelnen Kindes. Dialoge sind kombinierbar mit Interaktions- und Modellierungstechniken (vgl. Kap. 5.3 und 5.4).

Nachfolgende Tabelle stellt Gesprächsstrategien zusammen, wie im Gespräch dialogische Formen initiiert werden können:

**Tab. :** Gesprächsstrategien zur Initiierung eines Dialoges ([http://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/download/WW\\_Fruehe\\_Bildung\\_Arbeitsblaetter/Arbeitsblatt\\_3\\_Die\\_Techniken\\_des\\_Dialogischen\\_Lesens.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/download/WW_Fruehe_Bildung_Arbeitsblaetter/Arbeitsblatt_3_Die_Techniken_des_Dialogischen_Lesens.pdf))

Initiierung eines Dialogs		
Strategie	Beschreibung	Gelegenheitsstrukturen
Offene Frageformulierung	Fragen, die nicht durch Zeigen auf Abbildungen oder mit »ja« und »nein« beantwortet werden können, sondern zu längeren Antworten einladen, z. B. Fragen nach Tätigkeiten oder Handlungen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Raum, um sprachliche Fähigkeiten auszuprobieren</li> <li>• Wiedergabe der Handlung/Darstellung in eigenen Worten</li> <li>• Fantasieanregung</li> </ul>
Einfache W-Fragen	Wer? Was? Wo? »Wo ist der Mann gerade?«	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wortschatzerweiterung (Lexik)</li> </ul>
Erweiterte W-Fragen	Warum? Weshalb? Wieso? Bedeutungen entstehen lassen,	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ziehen von Kausalschlüssen</li> <li>• Perspektivenübernahme</li> </ul>

Tab. Gesprächsstrategien zur Initiierung eines Dialoges ([http://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/download/WW\\_Fruehe\\_Bildung\\_Arbeitsblaetter/Arbeitsblatt\\_3\\_Die\\_Techniken\\_des\\_Dialogischen\\_Lesens.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/download/WW_Fruehe_Bildung_Arbeitsblaetter/Arbeitsblatt_3_Die_Techniken_des_Dialogischen_Lesens.pdf)) – Fortsetzung

Initiierung eines Dialogs		
	gemeinsam konstruieren, »weilerspinnen«, beispielsweise: »Warum weint das Kind wohl?«	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausbildung interpretativer Kompetenz</li> <li>• Unterstützung des analytischen Denkens</li> </ul>
Rückfragen, Erinnerungsfragen	Rückfragen und Erinnerungsfragen in Bezug auf die Geschichte: »Erinnerst du dich noch daran, an ...?, wie ...?, warum ...? etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ziehen von Kausalschlüssen</li> <li>• Aufbau des Handlungsablaufs wird deutlich (Ausbildung von Geschichtenschemata)</li> </ul>
Nonverbale Impulse	Mimik, Gestik, Zeigen auf eine Stelle eines Bildes, Gefühlsäußerungen: Erschrecken, Erstaunen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit und Konzentration</li> <li>• Aktivierung zu verbalen Äußerungen</li> </ul>
Verbale Impulse	Lenken der Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte der Abbildung: »Sieh mal, hier sieht man ...«, Aufforderung zum Teilen der Gefühle: »Oh jee!«; »Toll, was?«	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit und Konzentration</li> <li>• Aktivierung zu verbalen Äußerungen</li> </ul>
Aufforderungen, Gegenstände zu benennen oder zu beschreiben	Gegenstände sollen definiert und umschrieben werden: »Wie nennt man das hier?«, »Wozu braucht man so was?«	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wortschatzerweiterung (Lexik)</li> <li>• Verfestigung von Wortbedeutungen und Begriffen (Semantik)</li> </ul>
Aufforderung, begonnene Sätze zu vollenden bzw. zu ergänzen	Die Aufforderung zur Satzvollendung bietet sich insbesondere bei Reimen an.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausbildung phonologischer Bewusstheit</li> <li>• Ziehen von Kausalschlüssen</li> </ul>
Aufforderungen zum Erzählen über die abgebildeten Darstellungen Niedriges Distanzierungsniveau	Abbildungen sollen beschrieben und/oder Beziehungen und Abfolgen zwischen den Bildern und Episoden hergestellt werden: »Jetzt bist du mit dem Vorlesen an der Reihe!«	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausbildung visueller Kompetenz</li> <li>• Ziehen von Kausalschlüssen</li> <li>• Ausbildung von Ausdrucks- und Erzählkompetenz</li> <li>• eventuell: Nutzung konzeptionell schriftlicher Sprachelemente</li> </ul>
Aufforderung zur Dekontextualisierung Mittleres Distanzierungsniveau	Die Darstellungen und Inhalte sollen in Bezug zur Lebenswelt des Kindes bzw. zur Welt außerhalb des Buches gestellt werden: »Weißt du noch, wie es war, als du ...?«	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übung von Dekontextualisierungsleistungen</li> <li>• Anregung zum analytischen und interpretativen Denken</li> <li>• Ausbildung von Ausdrucksfähigkeit</li> </ul>
Aufforderung zur Interpretation, zum	Der mögliche weitere Handlungsverlauf der Geschichte soll	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ziehen von Kausalschlüssen</li> </ul>

## Handlungsbegleitendes Sprechen

Durch das handlungsbegleitende Sprechen bietet die Erzieherin dem Kind eine Deutung der Situation an. Sie beschreibt beispielsweise, was geschieht und unterstützt das Kind somit, eine Situation zu verstehen (Krug, 2011, S. 12). Eine wichtige Form, den Alltag sprachlich zu begleiten, ist das handlungsbegleitende Sprechen. Hierbei bietet die Erzieherin dem Kind ihre Deutung der Situation oder Handlung an.

Die Erzieherin kann (vgl. Krug, 2011)

- ankündigen, was sie vor hat (»Ich möchte Dir das Lätzchen/СЛЮНЯВЧИК/ babeiro/wéizu umbinden«),
- Gegenstände zeigen, benennen und entsprechende Funktionen erklären (»Das ist eine Suppenkelle/tngsháo/dipper« oder »Damit kann man ...«, »Hast Du eine Idee, was man damit noch machen kann?« »Das ist ein Vogel. Auf Deutsch zwitschert er: ›piep, piep«. Auf Japanisch heißt er tori und macht ›pyu, pyu« und auf Griechisch macht er ›tsiu, tsiu«. Wie sagst du dazu auf Urdu?«),
- ihre eigenen Handlungen und die des Kindes beschreiben (»Du musst mal auf die Toilette, komm wir schauen mal gemeinsam, wo die Toilette ist«),
- Gefühle und Befindlichkeiten ausdrücken, die sie beim Kind wahrnimmt oder zumindest vermutet (»Na, Dir ist jetzt wohl doch etwas ängstlich zumute?«). Gefühle können auch in verschiedenen Sprachen ausgedrückt werden und mit (vorher interkulturell geklärt) Mimik und Gestik unterstützt werden,
- das Kind zur Zusammenarbeit einladen (»Hältst Du den Waschlappen/myjka/МОЧАЛКА fest, dann kann ich die Wasserbrause nehmen?«),
- wahrnehmen, worauf das Kind seine Aufmerksamkeit richtet und seine Wahrnehmungen bestätigen (»Du hörst den Hahn draußen, ganz schön laut, stimmt's. Der Hahn kräht kikeriki/kukeleku/cocorico/quiquiriqui/cock-a-doodle-doo«).

Grundsätzlich kann alles, was in einer Situation von Bedeutung ist, einfließen. Mit dem handlungsbegleitenden Sprechen unterstützt die Erzieherin auch sich selbst darin, in routinierten Situationen mit ihrer Aufmerksamkeit beim Kind zu bleiben. Für das Kind bietet diese Form des Sprechens die Möglichkeit, seine Bedürfnisse selbst wahrzunehmen, es kann in der Folge auf seine Bedürfnisse Einfluss nehmen und erlebt sich auf diese Weise als selbstwirksam. Das Kind kann zudem auch die Erfahrung machen, dass sich der Erwachsene über die Aktivitäten des Kindes freut und seine Initiative aufgreift, dass es selbst immer mehr zur Befriedigung seiner Bedürfnisse beitragen kann und zunehmend unabhängiger wird (Krug, 2011, S. 14).

Handlungsbegleitendes Sprechen bietet sich vor allem auch in Standardsituationen an, etwa als Zwiegespräch beim Wickeln und Anziehen oder im gemeinsamen Gespräch beim Mittagessen und Zähneputzen. Wenn Fachkräfte den Standardsituationen mehr Zeit einräumen, dann entsteht genügend Raum für Interaktionen und Dialoge.

# Modellieren der Lernaltersprachen

Um Sprachlernprozesse zu unterstützen, kann es zudem sinnvoll sein, im mündlich-sprachlichem Verhalten Methoden aus der klassischen Kindersprachtherapie zu nutzen und für Alltagsgespräche anzupassen bzw. abzuwandeln. Dabei können durchaus auch sprachspezifizierende bzw. sprachmodellierende Methoden, wie Inputspezifizierung, sprachliche Modellierungstechniken, expressive oder auch rezeptive Übungen, die Methode der Kontrastierung, sowie das Evolvieren metasprachlichen Bewusstseins zum Einsatz kommen.

## Inputspezifizierung

*Inputspezifizierung* bezeichnet die im Therapiekontext mündliche Präsentation eines speziell aufbereiteten sprachlichen Inputs (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2006). Die Spezifizierung eines Inputs sollte immer dann erfolgen, wenn das Kind die sprachliche Zielstruktur noch nicht selbst anwendet, sie erfolgt somit vor der ersten Anwendung der Zielstruktur durch das Kind. Die Anforderung an das Kind besteht darin, die angebotene Zielstruktur möglichst bewusst wahrzunehmen. Sie oder er muss aber nicht unmittelbar oder direkt auf dieses sprachliche Angebot reagieren.

Für die Methode der Inputspezifizierung wird die Vorbereitungsphase von der Präsentationsphase unterschieden. In der Vorbereitungsphase geht es darum, eine im Input zu spezifizierende sprachliche Zielstruktur festzulegen, bspw. auf Grundlage einer vorher durchgeführten Diagnostik, Leistungsmessung oder informellen Beobachtung. Vor diesem Hintergrund wird vorab geeignetes Sprachmaterial ausgewählt, anhand dessen die Zielstruktur transparent gemacht wird. Zu beachten ist, dass die Zielstruktur nicht identisch ist mit dem ausgewählten sprachlichen Material sein sollte, in welchem diese eingebettet ist. Wählt die Erzieherin bspw. die sprachliche Zielstruktur: »Einführung von Inversion«, also die Nachstellung des Subjekts hinter das flektierte Verb im Hauptsatz, aus, können unterschiedliche Sätze und damit unterschiedliches Sprachmaterial die Zielstruktur Inversion tragen, z. B. »Dann kommt der Hund zur Frau« oder »Dann ist sie zu dem Hund gekommen«.

## Modellierung

*Modellierung*: Äußerungen von Kindern werden unmittelbar in der Alltagsinteraktion aufgegriffen, gespiegelt bzw. verändert. Auch bei der Modellierung wird keine direkte Reaktion vom Kind erwartet.

Das Kind soll mittels Modellierung die Möglichkeit erhalten, seine Äußerungen mit denen der Fachkraft abzugleichen, ohne jedoch diskreditiert zu werden. Modellierung ist der kindlichen Äußerung nachgestellt. Die Modellierung wird zur Festigung und Automatisierung neuer sprachlicher Strukturen eingesetzt. Wichtig ist, dass das Kind den neuen sprachlichen Entwicklungsschritt bereits anzeigt, darin zwar noch unsicher sein kann, aber dennoch bereits die Zielstruktur verwendet. Modellierungstechniken können mit weiteren Methoden verknüpft werden, bspw. mit der Inputspezifizierung.

In nachfolgender Tabelle sind verschiedene korrigierende, dialogische und bestätigende Techniken im ein- und mehrsprachigen Kontext zusammengestellt:

**Tab. :** Techniken der Modellierung (in Anlehnung an Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 37, Erweiterung durch eigene Beispiele)

Techniken	Erläuterung	Beispiel
Korrigierende Techniken		
Korrigierendes (korrekatives) Feedback einer fehlerhaften Äußerung	Vorgabe der korrekten Form (durch Umstrukturierung) <i>Beispiel</i> Kind: »Dann <u>der Mann</u> hat den Hund mitgenommen.« Erzieherin: »Dann hat <u>der Mann</u> den Hund mitgenommen.«	Kind, das <i>chunks</i> verwendet: »Das ist die Hund kommen.« Erzieherin: »Da kommt der Hund. (zeigt) Das ist das Bild, auf dem der Hund kommt.«
Metasprachlicher Kommentar	positiver Kommentar mit erweitertem korrigierendem Feedback <i>Beispiele</i> Kind: »Dann <u>der Mann</u> hat den Hund mitgenommen.« Erzieherin: »Ja genau, dann hat <u>der Mann</u> den Hund mitgenommen.« negativer Kommentar mit erweitertem korrigierendem Feedback: <i>Beispiel</i> Kind: »Dann <u>die Frau</u> hat den Hund mitgenommen.« Erzieherin: »Nein, nicht ganz, dann hat <u>der Mann</u> den Hund mitgenommen.«	Kind, das <i>chunks</i> verwendet: »Das ist köpek (türkisch = Hund) kommen.« Erzieherin: »İşte köpek« »Da ist ein Hund. Da kommt der Hund (zeigt) Das ist das Bild, auf dem der Hund kommt.«
Umformung	direkte Aufnahme der Äußerung mit Variation der syntaktischen Struktur <i>Beispiel</i> Kind: »Dann <u>der Mann</u> hat den Hund mitgenommen.« Erzieherin: »Dann hat <u>der Mann</u> den Hund mitgenommen.« Die Umformung kann zusätzlich mit einer Expansion verbunden werden.	
Bestätigende Techniken		
Einfache Wiederholung	Die Äußerung des Lernenden wird wiederholt und auf diese Weise positiv verstärkt. <i>Beispiel</i> Kind: »Da hat der Mann den Hund mitgenommen.« Erzieherin: »Da hat der Mann den Hund mitgenommen.«	
Metasprachlicher Kommentar	positiv verstärkend plus einfache Wiederholung <i>Beispiel</i> Kind: »Da hat der Mann den Hund mitgenommen.« Erzieherin: »Da hat der Mann den Hund mitgenommen.«	

## Übungen

Mit *Übungen* wird das Ziel verfolgt, eine bereits eingeführte sprachliche Zielstruktur dauerhaft und sicher in die Spontansprache zu übernehmen.

Übungen werden immer mit anderen Methoden wie bspw. Modellierungstechniken, Metasprache oder Kontrastierung, verknüpft. Der Grad der Komplexität und Schwierigkeit sollte sich variabel an den Fähigkeiten des Kindes orientieren. Hilfestellungen sollten nach Bedarf hierarchisch abgestuft werden.

## Kontrastierung

*Kontrastierung* bezeichnet die Gegenüberstellung zweier sprachlicher Strukturen, z. B. von syntaktischen Strukturen oder morphologischen Markern, sowie die Gegenüberstellung sprachlicher Einheiten wie Laute oder Wörter. Mittels Kontrastierung wird eine sprachliche Struktur kontextuell verengt, die Verwendung einer bestimmten Struktur wird somit unabdingbar. Der unmittelbare Vergleich der beiden kontrastierten Strukturen macht dem Kind die funktionale Notwendigkeit der sprachlichen Struktur bewusst (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2006, siehe auch Niebuhr-Siebert & Baake, 2014).

Durch Kontrastierung soll kommunikativ Druck ausgeübt werden, damit das Sprachsystem des Lernenden erweitert bzw. Annahmen revidiert werden können. »Durch Aufbau eines kommunikativen Drucks entsteht ein entwicklungs-auslösender Konflikt, der zur Erweiterung oder Revision des kindlichen Sprachsystems anregt« (Tracy, 2000, S. 13).

Kontraste können bspw. dargestellt werden

- auf Phonemebene als Phonemkontraste: *Reiter* vs. *Leiter*,
- auf der Ebene der Semantik: *den Mann schubst die Frau.* vs. *der Mann schubst die Frau* und
- auf morpho-syntaktischer Ebene: *das Auto fährt auf der Straße.* vs. *das Auto fährt auf die Straße.*

Mehrsprachige Beispiele von Kontrasten könnten zum Beispiel folgende sein:

- Phonemkontrast: *Toilette* (deutsch) vs. *tuvalet* (türkisch); *wedder* (plattdeutsch *wieder*) vs. *Wetter* (hochdeutsch)
- semantische Kontraste durch sogenannte »false friends« oder der Differenz zwischen Wortform und Konzept (vgl. Kap. 3.2.3; eine gute Übersicht von falschen Freunden in verschiedenen Sprachen findet sich unter: [http://de.wikipedia.org/wiki/Liste\\_falscher\\_Freunde](http://de.wikipedia.org/wiki/Liste_falscher_Freunde)):
  - *abi* (türkisch *großer Bruder*) – *Abi*(tur)
  - *bot* (türkisch *Stiefel*) – *Boot*
  - *da* (viele slawische Sprachen *ja*) – *da*
  - *ich* (viele slawische Sprachen *ihr*) – *ich*
  - *mielone* (viele slawische Sprachen *Gehacktes*) – *Melone*
  - *st l* (tschechisch *Tisch*) – *Stuhl*
  - *cald* (rumänisch *warm*) – *kalt*
  - *kleinkind* (afrikaans *Enkelkind*) – *Kleinkind*
- gemeinsames Thematisieren morphosyntaktischer Kontraste zwischen Sprachen und Aktivierung metasprachlicher Kompetenzen:
  - *ich fahre auf dem Zug* (Englisch: on the train) vs. *ich fahre mit dem Zug*
  - das fehlende grammatische Genus im Türkischen vs. er, sie, es im Deutschen:
    - kadın* (Frau, nicht: die Frau)
    - kadın doktor* (Frau Arzt, Ärztin)
    - kadın-ın doktor-u* (der Arzt der Frau – Genitiv possessiv)

Bei der Verwendung kontrastierender Techniken muss der Erzieherin der auszulösende sprachliche Konflikt selbst bewusst sein. Sie muss über spracherwerbtheoretische Expertise verfügen, um diese Methode anwenden zu können.

## Metasprache

Durch die *metasprachliche Auseinandersetzung* erfolgt eine direkte, bewusste Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen. Gegenstand metasprachlicher Reflexionen sind diejenigen sprachlichen Zielstrukturen, die die nächste zu erlernende Einheit darstellen.

Metasprachlich reflektiert werden sprachliche Strukturen und Regeln. Sprachwissen wird auf explizitem Weg erweitert. Die Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen erfolgt bewusst. Diese Methode erfordert eine hohe Konzentration und eine Bereitschaft, sich mit der Symptomatik auseinanderzusetzen. Gleichzeitig aber kann, und das ist sicher eine abzuwägende Gefahr, ein Lernprozess behinderndes Störungsbewusstsein entwickelt werden.

### Beispiel

Hier können erste sprachvergleichende Fragen gestellt werden:

»*Kennst Du noch ein anderes Wort für Hund?*«

»*Welche Sprache sprichst Du zu Hause/in der KiTa besonders gern?*«

Metasprachliche Auseinandersetzungen erfordern von Erzieherinnen explizit zugängliches Sprachwissen. Sie benötigen Wissen über Sprachstrukturen, Lernsprachen und Sprachentwicklung sowie Beschreibungskriterien von Sprachstrukturen.

### Language Awareness

Wichtiges Kennzeichen dieses didaktischen Konzeptes ist sein ganzheitlicher Ansatz. Die Zielsetzungen beziehen sich auf die kognitive, emotional-affektive, soziale und machtstrukturelle Ebene. Auf der kognitiven Ebene soll durch den expliziten Umgang mit Regeln und Mustern in der Ausgangs- und Zielsprache eine bestimmte Metabewusstheit bewirkt werden. Emotionen spielen eine wichtige Rolle im Spracherwerb und beim Lernen überhaupt. Auf der emotional-affektiven Ebene soll ein positiver Bezug zu Sprache hergestellt werden.

Auf der sozialen Ebene geht es darum, bewusst zu machen, welche Rolle Sprache in der Gesellschaft spielt. Durch eine kritische sprachliche Analyse vor dem Hintergrund gesellschaftlich-politischer Dimension von Sprache soll auf die Macht der Sprache aufmerksam gemacht werden; für diesen Teilbereich setzt sich die Critical Language Awareness ein (Fehling, 2010). Methodisch wird in LA-Ansätzen häufig der Sprachvergleich eingesetzt. Als ebenso wichtig werden aber auch kreative Übungen mit Sprache wie auch mit Sprachmanipulationen als Ausgangspunkt der Reflexion über Sprache benannt (vgl. Luchtenberg, 2010).

Über den Bildungsbereich Sprache hinaus ist eine sprachbewusste Gestaltung von pädagogischen Aktivitäten in Vernetzung mit möglichst vielen Bildungsbereichen anzuregen (Reich, 2008, S. 96 f.). So kann bei der Planung von Projekten und Aktivitäten bereits vorab überlegt werden, wie diese auch sprachunterstützend ausgerichtet sein können. Die Materialien des Projekts »Kinder Sprache stärken!« zeigen auf, wie sprachstrukturell betonte Zugänge in pädagogische Alltagshandlungen und Projekte eingebunden werden können. Sie sind für verschiedene Bildungsbereiche wie Musik, Bewegung, Naturwissenschaften ausgearbeitet und beziehen Mehrsprachigkeit explizit mit ein (Jampert et al., 2009; 2006; für den Bildungsbereich Naturwissenschaften vgl. auch Reich, 2008.)

# Mehrsprachige Bildung und Biliteralität

Neben der mündlichen Sprachentwicklung ist auch der mehrsprachige Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im Kleinkindalter von besonderer Bedeutung für Kinder und vom Erwerb mündlicher Sprache zu unterscheiden. (Dialogisches) Vorlesen und das Erzählen sind Voraussetzungen für den späteren Schriftspracherwerb, weil mit ihnen dem Kind das Konzept schriftlicher Sprache im mündlichen Medium vermittelt wird. Nachfolgend werden das Dialogische Lesen und das Erzählen dargestellt.

## Dialogisches Lesen

»Der Begriff »Biliteralität« bezieht sich auf das Lesen und Schreiben in zwei Sprachen. Biliteralität ist die Fähigkeit, zwei Sprachen zu sprechen und in beiden Sprachen Literalität erfahren zu haben« (Hoppenstedt & Apeltauer, 2010, S. 38).

Kinder mit Migrationshintergrund haben in deutschen Bildungsinstitutionen nur sehr selten die Möglichkeit, Erfahrungen mit Literalität in ihren Herkunftssprachen zu machen. Verschiedene Untersuchungen zeigen jedoch deutlich, wie wichtig literale Erfahrungen für ein Kind in all seinen Sprachen sind (vgl. Fe-konja-Peklaj, Marjanovi -Umek & Kranjc, 2010; Kim, 2014).

Apeltauer (2006, S. 8) zufolge konnten Untersuchungen nachweisen,

»dass die Erstsprache immer mit aktiviert wird, wenn die Zweitsprache gebraucht wird. Man kann sie nicht ausschalten. Indem man die Erstsprache ausklammert, fordert man von den Lernern eine aktive Unterdrückung von Assoziationen und Vergleichen, die sich ihm aufdrängen: Lerner werden an der Nutzung ihres Lernpotentials gehindert«.

Die Anbahnung von Biliteralität ist eine wichtige Form für die Kinder, ihre Mehrsprachigkeit zu entfalten. Da die kognitive und sprachliche Entwicklung eng miteinander verkoppelt sind, bedeutet eine Vernachlässigung auch eine Reduktion der Wachstumsimpulse.

### Wie bilaterale Vorlesesituationen hergestellt werden können

- Suchen Sie sich sprachkompetente Verbündete. Im Projekt »*Unsere Omas und Opas erzählen in vielen Sprachen*« konnten die kooperierenden Einrichtungen zwischen vier Sprachen (Arabisch, Französisch, Russisch und Türkisch) wählen. Im Projekt »Wir sprechen Türkisch. Bildungserfolg durch Stärkung der Familiensprachen« stand die türkische Sprache im Mittelpunkt. Es bestand nicht die Alternative, die Projekte auch in deutscher Sprache durchzuführen ([http://www.verband-binationaler.de/fileadmin/user\\_upload/Regionalgruppen/nrw/Projekt\\_Mehrsprach\\_web.pdf](http://www.verband-binationaler.de/fileadmin/user_upload/Regionalgruppen/nrw/Projekt_Mehrsprach_web.pdf)).
- Erste Bilderbücher – egal in welcher Sprache – sollten überschaubar sein, zum Entdecken und Betrachten einladen und emotional anregend sein.
- Lesen Sie sich zur Vorbereitung die Geschichte für sich allein mehrmals laut vor, bevor Sie die Geschichte den Kindern vorlesen. Überlegen Sie sich Fragen und alternative Handlungsverläufe für die Geschichte und üben Sie den Wechsel der Sprachen, wenn Sie mit Co-Vorleserinnen arbeiten.
- Achten Sie auf die Mimik und Gestik der Kinder. Sie verraten Ihnen, ob die Geschichte verstanden wird und gefällt.

- Regen Sie die Kinder durch Fragen oder Impulse dazu an, etwas zu den Bildern und der Handlung zu erzählen. Offene Fragen eignen sich dazu besonders, z. B. »Was geschieht hier?«, »Wie geht es wohl weiter?«
- Lassen Sie wiederkehrende Wörter und Sätze zu gemeinsamen Textstellen werden und lassen Sie die Kinder sprachliche Besonderheiten der Geschichte mitsprechen. Dies kann parallel auch mehrsprachig erfolgen.
- Sie können einzelne Wörter und Begriffe aus dem Bilderbuch in unterschiedlichen Sprachen aufschreiben (lassen) und z. B. als Lesezeichen in das Buch legen oder den Kindern mitgeben.
- Versuchen Sie Bezüge zwischen der Geschichte und der (mehrsprachigen) Lebenswelt der Kinder herzustellen. Kennen die Kinder ähnliche Situationen?
- Vertiefen Sie Aspekte der Geschichte durch Nacherzählen oder durch Nachspielen von einzelnen Szenen. Fingerspiele oder Puppen können dies unterstützen.
- Auch das Malen oder Basteln zur Geschichte vertieft das Gehörte. Ermuntern Sie die Kinder, ihre gemalten Bilder und Bastelarbeiten zu beschreiben und den anderen Kindern zu erklären.
- Zeigen Sie den Kindern, dass auch Sie sprachlich nicht alles verstehen. Bitten Sie die Kinder, Ihnen zu helfen. Begeben Sie sich in eine lernende Rolle. Dadurch ermutigen Sie die Kinder, ihre Kompetenzen zu zeigen.
- Zeigen Sie Wege auf, wie sich die eigenen Sprachkompetenzen ausbauen lassen, z. B. durch Wörter erfragen, Nachhaken, Gespräche mit Sprechern dieser Sprache, das Nachschlagen in einem Lexikon oder Wörterbuch usw.

([http://www.verband-binationaler.de/fileadmin/user\\_upload/Regionalgruppen/nrw/Projekt\\_Mehrsprach\\_web.pdf](http://www.verband-binationaler.de/fileadmin/user_upload/Regionalgruppen/nrw/Projekt_Mehrsprach_web.pdf))

Das Konzept des Dialogischen Lesens (*dialogic reading*) ermöglicht es, die sprachliche Entwicklung durch gemeinsame Bilderbuchbetrachtung und gemeinsames Lesen zu unterstützen.

»Der Begriff wurde von Whitehurst et al. (1988) geprägt und bezeichnet eine bestimmte Art der Kommunikation zwischen Erwachsenen und einem oder mehreren Kindern über ein Buch oder ein anderes visuell ansprechendes Material (z. B. Fotos, Kataloge). An erster Stelle steht das Gespräch über das Buch, wobei der Inhalt bzw. Text zunächst eine eher nebensächliche Rolle spielt. Wichtig dagegen ist, dass das Kind – nicht der Erwachsene – zum Erzählenden der Handlung wird« (Roux, 2004, S. 110).

Vorlesen ist eine ideale Möglichkeit, Kinder in Kontakt mit Büchern und dem Lesen zu bringen. Vorlesen bedeutet Begegnung, ein gemeinsames Erleben und Geborgenheit. Wichtig sind persönliche Zuwendung und ein positives Lese-Vorbild.

### 7.1.1 Klassisches und dialogisches Lesen

Grundsätzlich kann zwischen klassischem und dialogischen Vorlesen unterschieden werden. Das klassische Vorlesen erfolgt häufig im Stuhlkreis mit der gesamten Kindergartengruppe oder in kleineren Gruppen. In erster Linie ist der Erwachsene beim Vorlesen aktiv. Die Kinder sind bei dieser Art des Vorlesens eher passiv. Sie hören dem Erwachsenen zu und verfolgen die Geschichte, ohne jedoch viele eigene Beiträge zu liefern. Einen Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern gibt es eher selten, denn dieser wird als Unterbrechung und als

störend empfunden. Der Fokus wird stattdessen im Falle einer Unterbrechung schnell wieder auf die Geschichte und deren Inhalt gelenkt. Unter Dialogischem Lesen wird eine bestimmte Art der dialogorientierten Kommunikation zwischen einem Erwachsenen und einem oder mehreren Kindern über ein Buch verstanden. Es findet häufig in der Kuschel- oder Lesecke, auf dem Boden, auf der Couch, mit einem einzelnen Kind oder einer Kleingruppe statt. Während beim klassischen Vorlesen der Erwachsene vorliest und die Kinder zuhören, kommt es beim Dialogischen Lesen zu einem Rollentausch: Das Kind wird hier zum Erzähler der Geschichte; der Erwachsene rückt stattdessen zunehmend in die Rolle des aktiven Zuhörers. Er stellt Fragen, gibt Impulse, ergänzt und erweitert die Aussagen des Kindes und ermuntert es dahingehend, in eigenen Worten über das Buch, seine Bilder und dessen Geschichte zu reden (vgl. Tab. 14).

**Tab.** Unterschiede zwischen klassischem Vorlesen und dialogischem Lesen (in Anlehnung an Roux, 2004, S. 111, ergänzt um Ideen für mehrsprachiges dialogisches Lesen)

<b>Klassisches Vorlesen</b>	<b>Dialogisches Lesen</b>	<b>Mehrsprachige Vorlesesituationen</b>
Erwachsener eher gleich bleibend aktiv (liest vor)	Erwachsene anfangs aktiv (stellt Fragen, gibt verstärkt Impulse), dann zunehmend passiver	Mit einer Vorlesepartnerin kann im Wechsel die Geschichte in beiden Sprachen vorgestellt werden. Figurennamen können benannt und abwechselnd Fragen dazu gestellt werden, Vorwissen kann aktiviert werden. Laden Sie eine gebärdensprachkompetente Vorlesepartnerin ein, die die Geschichte in DGS erzählt.
Kind eher gleich bleibend passiv	Kind aktiv (zunehmende Aktivität des Kindes)	Kinder können Zwischenfragen stellen, Kommentare einbringen, die Geschichte (in einer anderen Sprache) weitererzählen, neue Enden finden, nebenbei ein Bild malen.
Kaum Interaktion zwischen Erwachsenem und Kind	ständige Interaktion zwischen Erwachsenem und Kind	Erwachsene reagieren sprachflexibel auf die Beiträge der Kinder, stellen abwegige und amüsante Fragen, thematisieren mit den Kindern sprachliche Unterschiede, lassen die Kinder etwas in unterschiedlichen Sprachen ergänzen.
Beiträge der Kinder stören	Beiträge der Kinder sind ausdrücklich erwünscht.	Erwachsene fordern Kinder aktiv auf mitzuwirken, auch Mimik, Pantomime, Gestik und Sounds sind erlaubt.
Beiträge der Kinder werden nur kurz kommentiert.	Beiträge der Kinder werden aufgegriffen, integriert und erweitert.	Begriffe in Geschichten werden übersetzt in andere Sprachen, es werden neue Wörter erfunden und integriert.

# Erzählen

»Wer erzählt, bietet keinen festen Text, sondern improvisiert seinen Wortlaut im Augenblick des Erzählens. Das Erzählen von Geschichten knüpft, auch wo es um längere fiktive Handlungen geht, an das alltägliche Sprechen an« ([http://www.handbuch-kindheit.uni-bremen.de/teil3\\_4.html](http://www.handbuch-kindheit.uni-bremen.de/teil3_4.html)).

Im Erzählen agieren Kinder Wünsche, Probleme und Konflikte in stellvertretenden Geschichten aus, sie leben in ihren Geschichten und erklären sich die Welt über Geschichten. Kinder können in ihren Familien mit vom KiTa-Alltag abweichenden Erzähl- und Schriftkulturen vertraut sein, weshalb eine Interaktion darüber sehr wichtig ist. Kinder sind immer bereit, Geschichten aufzunehmen, und zwar in allen medialen Formen, seien sie persönlich erzählt, vorgelesen, auf einer CD bzw. als MP3 abgelauscht oder am Bildschirm verfolgt. Das Erzählen hat gegenüber den medialen Präsentationen den Vorzug, dass die Kinder über den Austausch der Zuhörersignale anders an der Geschichte beteiligt werden. Darum erinnern Kinder Erzählungen sehr viel länger und genauer als mediale Geschichten (Becker-Textor & Michelfeit, 2000).

Zu den Aufgaben beim Erzählen zählt Meng (1988, S. 7) beispielsweise die Fähigkeit, eine Geschichte einzuleiten, Kontakt zur ZuhörerIn aufzunehmen zu können, ein erzählenswertes Ereignis auszuwählen und das Interesse des Zuhörenden abschätzen, ggf. wecken zu können. Darüber hinaus zählt die Fähigkeit dazu, die vermutliche Einstellung der Zuhörenden zum zu erzählenden Erlebnis vorwegzunehmen, die Verständnisvoraussetzungen der Zuhörenden abschätzen zu können und ggf. zu schaffen, den Ereignisverlauf und die ihn verknüpfenden Faktoren in der richtigen Reihenfolge detailgetreu darzustellen, die eigene Einstellung zum Ereignisverlauf deutlich zu machen und das Ende einer Erzählung zu kennzeichnen.

**Tab. :** Erzählkompetenzen drei- und sechsjähriger deutschsprachiger Kinder (Grießhaber, 2010)

Erzählkompetenz	
Dreijährige Kinder	Sechsjährige Kinder
verbalisieren noch nicht alle wesentlichen Aspekte.	verbalisieren alle wesentlichen Aspekte.
können das Hörerwissen nur unzureichend einschätzen.	können das Hörerwissen einschätzen.
benötigen aktive Unterstützung des erwachsenen Hörers: Ausbau von Erzählkernen in Frageform: »Du warst beim Doktor?«.	benötigen keine aktive Unterstützung.
können Erzählungen noch nicht adäquat sprachlich in zeitliche Abläufe gliedern.	können propositionale Kerne verknüpfen: <i>Und da hat sie was falsch gemacht.</i>
können die Erzählung nicht emotional bewerten.	können die Erzählung emotional bewerten.

## Besonderheiten der Erzährentwicklung bei mehrsprachigen Kindern

Der Erzählerwerb für mehrsprachige Kinder ist grundsätzlich mit demjenigen monolingualer Kinder vergleichbar, er ist jedoch mit zusätzlichen Herausforderungen und Anforderungen verbunden (vgl. Fienemann, 2005; Griebhaber, 2010).

### **Folgende Aspekte sind für das Erzählen von Kindern, die Deutsch sukzessiv als Zweitsprache erwerben, von Bedeutung (Griebhaber, 2010, vgl. auch Niebuhr-Siebert & Baake, 2014)**

- Erlebnisse finden häufig nicht in Kontexten statt, in denen die Zweitsprache gesprochen wird. Erzählenswerte Erlebnisse müssen deshalb zunächst übersetzt werden. Das betrifft u. a. den Wortschatz für Bezeichnungen kulturspezifischer Gegenstände, Speisen, Aktivitäten etc. und vor allem auch damit verbundenen Emotionen. Gleichzeitig ist es möglich, Kindern mittels Flashcard mit ihren Emotionen auch in ihren anderen Sprachen/ quersprachig erzählen zu lassen.
- Die Relevanzpunktsetzung (das Relevante darstellen) kann in den anderen Sprachen eines Kindes aufgrund kulturspezifischer Aspekte anders wahrgenommen und interpretiert werden.
- Kulturspezifisches Wissen, bspw. über Feste, Riten und Regeln müssen im Kontext der Zweitsprache erst belebt werden.
- Erzählungen werden häufig in der dominanten Sprache geplant und dann in die Zweitsprache übersetzt.
- Wortschatzlücken können das Erzählen behindern, verlangsamen und durch Pausen schwierig verständlich machen.
- Komplexe syntaktische Konstruktionen, wie Nebensatzstrukturen, müssen deutlich vereinfacht werden.
- Lernende bedürfen der aktiven Unterstützung kompetenter Hörerinnen.

Wie weit die kindliche Erzählfähigkeit in den Sprachen eines Kindes ausgebildet wird, hängt von der Anregung ab, die sie in ihrem Umfeld bekommen. Studien zeigen, dass die Kindergartenzeit und die damit verbundenen Erwerbsbedingungen einen wichtigen Beitrag für die Erzählfähigkeit leisten. Sechsjährige, die den Kindergarten ab ihrem dritten Lebensjahr besuchten, erzählten Geschichten auf eine kohärentere und kohäsivere Art und Weise als Kinder, die vor der Einschulung in die Grundschule den Kindergarten nicht besucht haben (vgl. Fe-konja-Peklaj, Marjanovi -Umek & Kranjc, 2010).