

1.1. Allgemeine Sprachentwicklung Fünf- bis Sechsjähriger

1.1.1 Allgemeine Entwicklungsverläufe und die besondere Situation von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch Maria DIPPELREITER

Was Sie in diesem Kapitel erfahren werden:

- Sie lernen einige Entwicklungsschritte der Sprachentwicklung im Jahr vor dem Schuleintritt kennen und erfahren, welche Hilfestellungen dabei das „sprachanregende Milieu“ leisten kann.
- Sie bekommen einen Einblick in die Bedürfnislage von Kindern, die vor einer „doppelten Lernanforderung“ (altersbedingte Sprachentwicklung in der Erstsprache bei gleichzeitiger Aneignung einer Zweitsprache) stehen.
- Besonders Interessierte erhalten weiterführende Literaturhinweise.

Diese Grundinformationen zur Sprachentwicklung Fünf- bis Sechsjähriger sind in einem Gesamtkontext von Entwicklung zu sehen (Beispiele: soziale Entwicklung und Sprache, Sprache und Bewegung, Sprache und Denken...).

Spracherwerb (vgl. HOHENBERGER, 2000, 45 bzw. GISBERT, 2004, 136) ist beeinflusst von:

- der Anlage (der genetischen Disposition des Menschen als eines sprechenden Wesens) und
- der Umwelt (die die primären sprachlichen Daten liefert und in der man sich über Objekte austauscht).

Dieses Zusammenspiel von biologischen Grundlagen und Umweltanregungen sieht den Austausch zwischen Kind und Bezugsperson als entscheidenden Motor der Sprachentwicklung. Die „sprachanregende Umgebung“ wird daher in diesem und den nachfolgenden Kapiteln immer wieder Thema sein. Das Kind ist von Anfang an von Sprache (der Eltern, der Geschwister, anderer Personen, Radio, Fernsehen) „umhüllt“. Wörter werden isoliert und Bedeutungen werden verknüpft. Die Fähigkeit zur Verbindung von Wörtern zu Sätzen, zur Erfassung der Struktur von Texten und zur situationsabhängigen Verwendung von Sprache wird schrittweise erworben (vgl. OERTER & MONTADA, 1995, 714). Dieser Prozess wird im Kindergarten unterstützt.

Was kann der Kindergarten dabei leisten?

„Die Jahre vor der Schule sind eine ideale Zeit für die Aneignung solchen Weltwissens. Die Evolution hat dafür gesorgt, dass das Menschenkind viel Zeit braucht für die Ausbildung seiner Weltläufigkeit. Und sie hat es gut eingerichtet, dass das Kind für die Erwachsenen unbequem ist in seiner Unfertigkeit. Im eigenen Interesse strengen wir uns als Erwachsene an, das Entwicklungspotenzial im Kind zu heben...“ (vgl. ELSCHENBROICH, 2001, 49).

In dieser Zeit und speziell in der Institution „Kindergarten“ sind Kinder aber weder sich selbst überlassen, noch sprachlich „separiert“, denn (vgl. ELSCHENBROICH 2001, 56) das Weltwissen, das sie mitbringen, stammt aus Familien, die aus allen Gegenden der Welt eingewandert sind.

Um die Erwartungen an die Leistungen von Kindern formulieren zu können müssen wir wissen, wozu ein Kind dieses Alters fähig sein kann. Auch für Kinder, deren Erstsprache Deutsch ist gilt, dass sich kaum das Bild eines „Durchschnittskindes“ generieren lässt, auch Standardwerke der Entwicklungspsychologie (vgl. OERTER & MONTADA, 1995, 751) stellen dar, dass Tempo und Qualität von Kind zu Kind unterschiedlich sind. Zu diesen interindividuellen Entwicklungsunterschieden kommen zusätzliche Variablen wie etwa Geschlecht, Sozialschicht, Geschwisterposition – oder eben der Erwerb einer Zweitsprache in diesem Alter wie er in diesem Kapitel beschrieben ist.

Das alles klingt nach kompliziertem Geschehen und mag fürs Erste Pädagoginnen und Pädagogen glauben machen, dass ihre Rolle in diesem Spracherwerbsprozess unbedeutend ist. Und doch sind sie es, die die wesentlichsten Leistungen erbringen! Die Gelegenheit zum Dialog, wie sie im Kindergartenalltag gegeben ist, erzielt weitreichendere Sprachförderung, als dies etwa ein passives „Der-Sprache-Ausgesetzt-Sein“ (etwa beim Zuhören oder Fernsehen) vermögen würde.

Warum sprachanregende Möglichkeiten für ALLE Kinder im Vorschulalter wichtig sind und was wir (grundsätzlich) an Verständnis- und Produktionsleistungen erwarten dürfen

Anhand einzelner ausgewählter Sprach(verständnis und –produktions)-Leistungen soll im Folgenden die dynamische Entwicklung im Vorschulalter und an der Schwelle zur Schule beleuchtet werden (vgl. OERTER & MONTADA, 1995, S 714-757).

Die geistige Entwicklung, wie sie bei PIAGET (vgl. KONECNY, 2000, 107ff) dargestellt ist, führt uns beim Kind dieses Alters in die Phase des „präoperationalen anschaulichen Denkens“ (4.-7. Lebensjahr): Der Unterschied einer Klasse von Gegenständen und den Elementen, die zu dieser Klasse gehören, kann erkannt werden. Konkrete Objekte, Klassen und einfache Relationen werden erst später erkannt.

Das anschauliche Denken (vgl. KONECNY, 2000, 110f) ermöglicht dem Kind ab dem vierten Lebensjahr, Wissensklassen bzw. Sprachklassen zu erfassen, aber nicht Beziehungen zwischen diesen Klassen (nur eine Dimension wird berücksichtigt). Die Stufe der konkreten Operationen ist erst ab dem siebenten Lebensjahr erreicht.

Im Stadium der Satzüber- und -unterordnung sind nun die meisten Wortarten vorhanden; die Grundprinzipien der Sprache sind erlernt worden. Der Wortschatz erweitert sich.

Laute als Einheiten im System einer Sprache differenzieren können

Die korrekte Aussprache von Wörtern wird gewöhnlich am Ende der Vorschulzeit beherrscht, was eine wichtige Voraussetzung für das schulische Lernen darstellt. Davor kann es Aussprachefehler geben, die folgendermaßen (genannt in der Reihenfolge einer entwicklungsbedingten Staffelung des Auftretens) kategorisiert werden können:

Assimilation, vorwärtsgerichtet:	„pop“ für „Pot“
Assimilation, rückwärtsgerichtet:	„pop“ für „Top“
Wiederholung von Silben:	„Baba“ für „Baby“
Reduktion von Konsonantenhäufung:	„Bunnen“ für „Brunnen“
Auslassung unbetonter Silben:	„Aff“ für „Affe“

Auch beim Zuhören gelingt das Auseinanderhalten-Können von bedeutungsdifferenzierenden Einheiten immer besser.

Den Wortschatz erweitern

Ab dem 30. Lebensmonat erfolgt schnelles Wortlernen für Verben und andere relationale Wörter, neue syntaktische Konstrukte werden genutzt. Bis zur Einschulung wächst der durchschnittliche produktive Wortschatz¹ und der rezeptive Wortschatz². Quantitative Unterschiede sind durch das mehr oder weniger „sprachregende“ Milieu gegeben.

Einzelne Aussagen miteinander verknüpfen können; komplexere Strukturen erfassen können und Kategorien bilden

Das fünfjährige Kind ist in der Lage, längere Sätze mit unterschiedlichen Wortarten in der richtigen Reihenfolge zu bilden (KRENZ & RÖNNAU, 1997). Nach dem fünften Lebensjahr (vgl. OERTER & MONTADA, 1995, 729) werden Pronomen so verwendet, dass sie auf etwas verweisen, was hier und jetzt nicht ist (z.B. „dieser Mann“ als Verweis auf eine nicht anwesende Person oder „damals“ als Verweis auf eine bereits vergangene Zeit), ab 5,6 können Verweisformen wie „Kennst du Hans? Der ist mein bester Freund.“ verwendet werden.

Mit vier Jahren beherrscht das Kind weitgehend Satzkonstruktionen der Muttersprache.

Die Fortschritte werden häufig durch eine fehlerhafte Anwendung gebildet (z. B. falsche Anwendung des Passivsatzes beim Nachspielen). Dies wird auch mit Vorwissen über bestimmte Situationen begünstigt („Die Katze wird von Peter gejagt“ und nicht andersrum). Ab dem fünften Lebensjahr kann das Kind Nebensätze und Passivsätze einfacherer Strukturen erfassen.

Um komplexere Satzstrukturen erfassen zu können, braucht es die Fähigkeit zur zeitlichen und formalen Umkehrung („Bevor du heute nach Hause gehst, wird deine Laterne fertig sein“ = Meine Laterne ist fertig, dann gehe ich nach Hause): Sprachlich wird etwas an der ersten Position des Satzes genannt, das zeitlich später eintritt. Die Fähigkeit zur Umkehrung wird erst im konkret-operationalen Stadium ab sechs bis acht Jahren erreicht. Ungefähr mit Eintritt in die Schule hat das Kind (als eine Art „Sprach-Landkarte im Kopf“) ein Sprachverständnis erlangt, das es ihm zwar ermöglicht, komplexes Geschehen (nicht Texte) zu erfassen – was aber noch nicht bedeutet, dass es diese auch sprachlich produzieren kann.

Die Strukturierung von Begriffen (Ober- und Unterbegriffen wie zum Beispiel „Spielzeug“, Kategorienbildung – dazu siehe auch SCHANER-WOLLES) ist nun möglich (vgl. ROSSMANN, 1996).

¹ Anzahl der verwendeten Wörter

² Anzahl der verstandenen Wörter

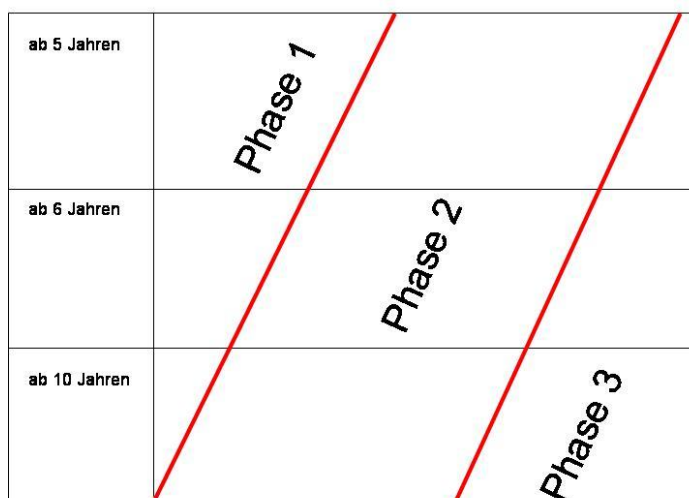
Vom impliziten zum expliziten Sprachwissen:

Zwischen dem fünften und achten Lebensjahr können Kinder immer besser sprachliche Vorgänge reflektieren und Regeln erkennen. Diese Entwicklung verläuft in drei Schritten (dargestellt nach OERTER & MONTADA, 1995, 731). Zu dieser Darstellung ist zu bemerken, dass es sich nicht um strenge Abgrenzungen handelt, sondern dass sie durch fließende Übergänge gekennzeichnet sind.

Die Zuordnung der Phasen zum Lebensalter stellt ein Problem dar,

ab 5 Jahren	<p>Phase 1 implizites Sprachwissen korrekter Sprachgebrauch erfolgreiche Kommunikation</p> <p>(Sprachinformationen für erfolgreiche Kommunikation liefert die soziale Umwelt. Das Kind benutzt sprachliche Formen durch weitgehendes Nachahmen korrekt, ohne diese zu reflektieren.)</p>
ab 6 Jahren	<p>Phase 2 system- internaler Reorganisationsprozess Fehler auf einer Verhaltensebene spontane Selbstkorrekturen Lösen von Beurteilungs- und Korrekturaufgaben</p> <p>(In einem unbewussten Vorgang werden die bereits verfügbaren „Daten“ intern neu organisiert und damit flexibler. Die Informationen aus der Außenwelt werden dadurch etwas vernachlässigt, sodass es zu Fehlern auf der sprachlichen Verhaltensebene kommen kann. Dazu siehe die unter „kreative Bildungen“ im Beitrag von SCHANER-WOLLES verwendeten Beispiele.)</p>
ab 8 Jahren	<p>Phase 3 explizites Sprachwissen bewusste Reflexion über die Sprache Erklärung von Sprachregularitäten</p> <p>(bewusste Reflexion über Sprache; Integration von interner Hinwendung und externen Informationen.)</p>

Sprachwissenschaftler plädieren dafür, diese als „groben Durchschnitt“ anzusehen und schlagen vor, die Phasen wie folgt aufzufassen, um die Überschneidungen kenntlich zu machen:



Bei Fünfjährigen können (wenn auch vereinzelt bzw. in geringem Ausmaß) schon system-interne Reorganisationsprozesse stattfinden bzw. kann sogar explizites Sprachwissen vorhanden sein, ebenso können Achtjährige noch zuweilen Sprachinformationen noch unreflektiert aus der sozialen Umwelt beziehen.

Das Hineingleiten in die jeweils nächste der dargestellten Phasen ist geprägt von „Chaos“, dieses stellt jedoch eine „notwendige Zwischenstufe auf dem Weg zu höherer struktureller und funktionaler Komplexität“ dar (vgl. PELTZER-KARPF, 2000, S 36f) dar. Durch das Sprachspiel versucht das Kind im Ausprobieren Struktursequenzen zu erzeugen, wie es sie von Erwachsenen wahrnimmt. Wenn Kinder beginnen, auswendig gelernte Formeln zu analysieren und Regeln herauszufiltern, erlangen sie zwar eine größere Flexibilität in Morphologie und Syntax, aber auch ein größeres Fehlerpotenzial (dazu siehe auch im Kapitel 1.2: „Fehler sind unsere Freunde“). Dominante Muster werden übertragen und es erfolgt eine „Übergeneralisierung“ etwa folgender Art:

(Beispiele nach PELTZER-KARPF, 2000, 37)

- Edina, 6, Erstsprache Slowenisch, auf die Frage, was sie im Sommer in Slowenien gemacht habe: „geschwimmt, gespielt, gegessen“;
- Andreas, 6, Erstsprache Kroatisch: „...sind wir dann in das Haus gegongt“ bzw.
- André, 8, Erstsprache Deutsch: „Der Soldat erschiste die Ameise“.

Sprache in ihrem Gebrauchszusammenhang untersuchen und anwenden (vgl. OERTER & MONTADA, 1995, 731-734)

Experimente zeigen, dass Fünfjährige einen Wunsch schon indirekt formulieren können („Warum lässt du mich nicht schaukeln?!“). „Verbieten“ oder „Erlauben“ gelingt ihnen zwar („Du kannst dem Vogel Futter geben!“), jedoch Siebenjährige äußern sich differenzierter („Ich habe nichts dagegen, wenn du dem Vogel Futter gibst!“)

Kinder können Unterschiede erkennen, die einzelne Sprecher/innen oder einzelne Sprechsituationen betreffen, sie nehmen solche z.B. in Aussprache und Wortmelodie zwischen der zu Hause gesprochenen und in Kindergarten oder Schule erlernten Sprache wahr; die Kinder können auch zwischen Dialekt und Hochsprache unterscheiden. Letzteres greift auch ELSCHENBROICH (2001, 22 f) in ihrer ersten „Wunschliste“ zum Weltwissen der Siebenjährigen, die sie 1996 erstellt hat, auf („... es sollte drei Fremdsprachen oder Dialekte am Klang erkennen“). Auch situationsspezifische bzw. sprecherspezifische Varietäten werden erkannt: So wissen etwa Kinder im Kindergartenalter durchaus (vgl. ELSCHENBROICH, 2001, 47), dass manche Kinder zu ihrer Mutter „Ane“³ sagen „...und sie haben eine „Ahnung von Stilebenen, Sprachkonventionen, wo sagt man was.“ Neben einander existieren familiäre Sprach-Varietäten, die Sprache der *peers* (Gleichaltrigen), die Sprache in Radio und Fernsehen, die Sprachverwendung durch die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen usw. Die Entwicklung von situativen Anwendungsmustern erfolgt in der Rezeption (=Aufnahme von Sprache) später, und zwar erst seit etwa dem vierten Lebensjahr, in der Produktion aber schon seit dem dritten Lebensjahr⁴.

Etwa ab dem vierten Lebensjahr verwenden die Kinder die Plural- und Zeitformen (davor – siehe auch Beitrag von SCHANER-WOLLES – werden Formen wie „zwei Ballöne“ gebildet).

³ Türkisches Wort für „Mutter“

⁴ Angabe laut Prof. Dr. Günter LIPOLD, Universität Wien, Institut für Germanistik

Sprachlich abstrahieren und gestalten können; Sprachbewusstsein und sprachliches Selbstbewusstsein entwickeln; Interesse an „Schrift“ bekommen
Zwischen vier und sechs Jahren (vgl. BAYERISCHER BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPLAN, 158) kann auch die Möglichkeit zur sprachlichen Abstraktion und Gestaltung gefördert werden im Sinne von

- Verständnis und Gebrauch von nicht situativ gebundener Sprache, d.h. sprachlichen Mitteilungen, die sich nicht auf die unmittelbare Situation beziehen oder auf etwas, was beiden Gesprächspartnern vertraut ist (z.B. Erzählungen vom Urlaub, Erklärungen von „abstrakteren Zusammenhängen“)
- Textverständnis und Erzählkompetenz – Kinder sollen lernen, einer längeren Darstellung oder Erzählung zu folgen und selbst eine Geschichte zusammenhängend zu erzählen“.

Ebenso können Sprachbewusstsein und sprachliches Selbstbewusstsein gefördert werden (vgl. BAYERISCHER BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPLAN, 158f):

- Bewusstsein für Sprache als `Sprache´ (z.B. Umschreibung `wenn einem ein Wort nicht einfällt´; aus dem Zusammenhang die Bedeutung eines Wortes erschließen; überlegen `Was ist ein Satz?´⁵; verschiedene Sprachen vergleichen)
- differenziertes Bewusstsein für Laute (z.B. Anfangslaute oder Endlaute)
- Kenntnis verschiedener Sprachstile (Alltagsgespräch, Märchen, Höflichkeitsregeln)
- Aneignung und flexible Nutzung verschiedener Sprachstile (Alltagsgespräch, Märchen, Höflichkeitsregeln)
- Aneignung und flexible Nutzung verschiedener Sprachstile oder auch verschiedener Sprachen; dies beinhaltet u.a. die Fähigkeit, zwischen verschiedenen Sprachstilen und verschiedenen Sprachen situationsangemessen zu wechseln
- Respekt und Wertschätzung von anderen Sprachen und Sprachgewohnheiten.“

Bei Kindern im Alter zwischen vier und sechs Jahren kann weiters die Förderung von Interesse an Schrift und an „spielerisch- entdeckendem“ Schreiben erfolgen (vgl. BAYERISCHER BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPLAN, S 159):

- Interesse an Schrift als Bedeutungsträger, spielerische Entdeckung von Buchstaben
- Interesse am „Schreiben“, das Erlebnis, den eigenen Namen zu schreiben, der spielerische, entdeckende Umgang mit Schrift und Schreiben.“

Diese „Elemente von Schriftlichkeit“, die immer von der „Mündlichkeit“ ausgehen (vgl. ELSCHENBROICH, 2001, 206ff) besagen, dass Kinder versuchen, Sinn aus den Zeichen zu machen, von denen sie umgeben sind:

- Sie tasten sich heran an die kulturellen Formen, in denen die Schriftlichkeit erscheint.
- Sie erkennen expressive und literarische Formen von Mündlichkeit.
- Sie imitieren Geräusche, Tierlaute, Sprechstile.
- Sie spielen mit ersten Reimen und Zungenbrechern.
- Sie singen, und das befördert die Wahrnehmung von Silben und Lauten.

Die Autorin des Buches „Weltwissen der Siebenjährigen“ nennt damit eine wichtige Unterstützung auf dem Weg zur Schriftlichkeit: Die Alphabetisierung von Kindern

⁵ Laut. Prof. Dr. Günter LIPOLD, Universität Wien, Institut für Germanistik, wird erst ab dem sechsten bis siebenten Lebensjahr der „Satz“ als solcher erfasst, da vorher die Satzgrenze nicht als Zäsur erlebt wird

beinhaltet Hören, Sprechen, Singen, Lesen und Schreiben und Förderung jeder einzelnen Fähigkeit und fördert zugleich die anderen Fähigkeiten.

Warum Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch ein speziell gestaltetes Sprachförderkonzept benötigen

Alle Kinder im Kindergarten, egal ob Deutsch ihre Erstsprache ist oder nicht, soll ausreichende und sachrichtige sprachliche Förderung (als Teil einer gesamtheitlichen Förderung) erhalten. Für das mehrsprachige Kind, das die deutsche Sprache erst im Rahmen der Sozialisation im Kindergarten erlernt, bedeutet das (vgl. HAMMES-DI BERNARDO, 11), dass die Maßstäbe nicht die gleichen sein können, wie sie für eine alterstypische Sprachkompetenz in der Erstsprache anzusetzen sind. Für ein solches Kind muss also ein spezielles Angebot bereit gestellt werden, das seine „Individuallage“ berücksichtigt, die u.a. davon abhängt

- zu welchem Zeitpunkt und unter welchen Bedingungen es begonnen hat, Deutsch zu sprechen (z.B. ob es Kontakte zu einem native speaker hatte und welche Sprachkompetenz diese hatten; ob diese Begegnungen lustbetont oder angstbesetzt waren),
- wie weit es zu diesem Zeitpunkt in der Entwicklung seiner Erstsprache war: Es macht einen Unterschied, ob simultaner oder aufeinander folgender, d.h. sukzessiver oder konsekutiver bzw. sequenzieller Spracherwerb stattfindet: Exkurs zum „Zeitfaktor“ (nach. SCHNEIDER, 2003, S 16)

simultane Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit	aufeinander folgende Zwei- oder Mehrsprachigkeit („sequenzieller Bilingualismus“)
Das Kind ist von Anfang an mit zwei oder mehr Sprachen konfrontiert	eine zweite Sprache kommt später dazu (und durch den Umgang mit der Erstsprache entscheidet sich, ob diese weiter gefördert oder verdrängt wird – dazu siehe auch „subtraktiver Bilingualismus“)

- ob es gleichzeitig mit seinem Spracherwerbsprozess traumatische Erlebnisse verarbeiten muss (Krieg, Flucht, Verlust oder Trennung von Familienmitgliedern usw.),
- ob in seiner Familie grundsätzlich ein „sprachanregendes Milieu“ herrschte bzw. ob die Familiensprache eingeschränkt oder hoch differenziert war),
- ob es bisher seine Rolle als Sprecher/in seiner Erstsprache (die es am besten beherrscht und die bisher ein wesentlicher Faktor seiner Identität war) akzeptiert worden ist (ob es z.B. im Kindergarten emotionales Feedback bekommen hat oder ob es als „defizitäres Wesen“ gesehen wurde bzw. ob die Eltern die Erstsprache selbst abwerten) und
- welchen Sprachstand es dadurch erreicht hat und ob andere (z.B. krankheitsbedingte) Störungen vorliegen oder ob es auf Grund sprachlicher Hochbegabung u.U. besondere Sprachanregungen braucht.

Das Grundprinzip lautet also: Begleitung im Spracherwerbsprozess braucht Erhebung der Individuallage, Akzeptanz und individualspezifische Anregung!

Bei Kindern (egal ob die Erstsprache Deutsch ist oder nicht), die wenig sprachanregendes Milieu erleben (damit sind grundsätzlich eine eingeschränkte Erfahrungswelt und eine geringe Anzahl von Kommunikationsanlässen gemeint), macht sich ein Entwicklungsrückstand bezüglich Wortschatz, Wort- und Lautdifferenzierung, Artikulation und Häufigkeit der sprachlichen Äußerungen bemerkbar, der schlechtere Startbedingungen bei Schuleintritt bedeutet (vgl. KRENZ & RÖNNAU, 1997).

Sofern (z.B. türkische) Kinder in ihrer Erstsprache beschult werden, sind sie gleichaltrigen Migrantenkindern sprachlich um ein bis zwei Jahre voraus, wie Studien in Ankara und Lukavac (Bosnien) gezeigt haben: Wer in der Erstsprache⁶ ein stabiles Grundgerüst hat, tut sich leichter beim Erlernen des Deutschen. Kommt ein Kind also nach Österreich, bevor es diese Möglichkeit hatte, ist besondere Sprachförderung nötig!

Auch KONECNY (2000, 115) stellt - hier freilich in Bezug auf das Schulkind formuliert, aber umso mehr auch für das Kindergartenkind gültig - dar:

„... das Kind, das nur noch in fremder Sprache unterrichtet wird, leidet sowohl in der Entwicklung der Erstsprache als auch der fremden Unterrichtssprache. Diese unzulängliche Kenntnis beider Sprachen zeigt sich oft erst später, wenn das Kind mit abstrakten Begriffen operieren soll“.

Die Unterbrechung, so führt sie weiter aus, behindere nicht nur den Erwerb der Erstsprache, sondern die Entwicklung der Sprachfähigkeit allgemein. Sie lasse traurige Prognosen zu in Bezug auf

- die allgemeinen Lese-, Schreib- und sonstigen Schulleistungen,
- die Fähigkeit zur sprachlichen Analyse, zur Entwicklung von Spracherwerbsstrategien und zur sprachlichen Kreativität,
- die nonverbale Intelligenzleistung,
- das Selbstwertgefühl und
- die Einstellung zur eigenen Gruppe (vor allem hinsichtlich der Toleranz bilingualer Menschen und Ethnozentrismus).

Auf Grund von Belegen kann im Sinne von „worst case“ angenommen werden, dass die schlechteste Entwicklungschance ein Kind hat, dem in seiner Erstsprache geringe Sprachanregungen gegeben werden und das keine Möglichkeit hat, frühe sprachliche Förderung in Bezug auf die deutsche Sprache zu erhalten. Dies ist besonders dann der Fall, wenn

- zu Hause „Reden“ wenig gefragt ist,
- die Eltern meinen, das Kind habe bessere Chancen, wenn es in nur einer, nämlich der deutschen, Sprache sozialisiert werde und
- das Kind keinen Kindergarten besucht bzw.

⁶ Dieser Terminus wird als Synonym für „Muttersprache“ verwendet, da es sich ja auch um die Sprache des Vaters handeln könnte; in der Sprachwissenschaft ist auch von „L1“ die Rede.

- das Kind zwar einen Kindergarten besucht, aber dort keine wertschätzende, sprachanregende Umgebung herrscht und keine Förderung des Deutschenwerbs erfolgt.

Durchgehend wird in der Literatur die Lage dieser Kinder – als eine Art „abwärtsführender Lernspirale“ - ähnlich beschrieben (SCHNEIDER, 2003, S 39):

„Ein Kind, das vielleicht vor kurzem mit seinen Eltern aus einem Krisengebiet, zum Beispiel aus dem Balkan, nach Mittel- oder Westeuropa geflüchtet ist, das sich nun langsam in einer neuen, nicht immer entgegenkommenden, aber fast immer überlegen auftretenden Gesellschaft zurechtfinden muss und dessen Eltern auf Grund ihrer Herkunft und ihrer Ausbildung einer sozial benachteiligten Schicht angehören, befindet sich in einer für die Entwicklung einer ausgewogenen und erfolgreichen Zweisprachigkeit denkbar ungünstigen Ausgangslage. Meist genießt seine Muttersprache und die Kultur seiner Heimat im Gastland kein hohes Prestige; schwerwiegender ist jedoch, dass oft die Eltern oder nahen Verwandten ihre eigene Sprache und Kultur negativ bewerten und diese den Kindern teilweise sogar vorenthalten, weil sie meinen, sie wäre dem Erwerb der neuen Sprache und kulturellen Identität nicht förderlich. Symptomatisch dafür ist, dass sich solche Eltern nicht nur in der Öffentlichkeit oft in der Sprache ihres Gastlandes an ihre Kinder richten. Das Kind beginnt sich wegen seiner Muttersprache zu schämen. Der Verlust oder zumindest eine starke Reduktion der Muttersprache kann die Folge sein.“

Das Kind ist dann zwar immer noch zweisprachig, aber der Punkt, an dem die dargestellte „Lernspirale“ endet, ist der „subtraktive Bilingualismus“ (vgl. BUTTARONI 2000, 71): Die dominante, prestigereichere Sprache verdrängt die soziokulturell schwächere Sprache. Das wirkt sich negativ auf die Entwicklung der Persönlichkeit aus. Am Ende dieser Spirale stehen wie bereits dargestellt - unter anderem - schwächere Schulergebnisse.

Dem Kind kann durch Analogiebildungen ein rascheres Aufholen in der Sprachentwicklung ermöglicht werden. Weil aber diese Analogiebildungen in der Phase „altersbedingte Sprachentwicklung + Fremdsprachaneignung“ besonders häufig vorkommen, sind für solche Kinder besondere Hilfestellungen nötig, denn PELTZER-KARPF hat festgestellt, dass in der Spontansprache Fehler infolge der Interferenz der deutschen Sprache auf allen Ebenen der sprachlichen Produktion auffällig sind⁷. Diese Vermischung der Erst- und Zweitsprache („Crossover“ genannt) kann mehrere Jahre dauern. Erst nach und nach festigt sich das Regelsystem. PELTZER-KARPF nennt Beispiele für Sprachmischungen wie "A kuci sprecham Deutsch", die nicht als schlechtes Zeichen zu werten sind, sondern als Zeichen des Fortschritts interpretiert werden können; BUTTARONI bestätigt dies (vgl. VIS 2003, 24): Vom Rezipieren (Verstehen) gehen sie zum Produzieren über und bauen in die „stärkere“ Sprache (Erstsprache, die das Kind schon besser kann) Wörter aus der „schwächeren“ Sprache ein. Die Struktur (Grammatik) der „stärkeren“ Sprache bleibt noch lange erhalten, nach und nach werden immer mehr Wörter mit den Regeln der neuen Sprache verknüpft. Die Sprachmischung wird in der Folge schwächer: das Kind entmischt beide Sprachen wieder, sofern es ausreichend sprachliche Vorbilder findet – es handelt sich also um ein Übergangsphänomen. Es gibt Erklärungsansätze (vgl. SCHNEIDER, 2003, S 27) nach denen Kinder zwar von Anfang an über zwei getrennte Sprachsysteme verfügen, das Wissen (die Regeln)

⁷ Siehe 7

über die situations- oder personsbezogene Sprachverwendung, die im jeweiligen Umfeld gültig sind, aber erst erwerben müssen. Das Kind bemüht sich in Folge bewusst, in jeweils nur einer Sprache zu sprechen, korrigiert sich selbst, lernt umschalten und übersetzen und kann dann (vgl. SCHNEIDER, 2003, S 26) auch Sprachen metasprachlich benennen (eine Fähigkeit, die ab dem 4.Lebensjahr vorhanden ist).

Eltern (vgl. CINDARK & HANSEN, 2003, 109) erzählen über ihre Tochter Açelya, die – in Deutschland aufwachsend – zweisprachig (Türkisch, Deutsch) sozialisiert wird:

„Bis sie in die Kinderkrippe kam, hatte sie parallel Deutsch und Türkisch als Erstsprachen⁸ und verwendete in Abhängigkeit von semantischen Feldern (z.B. für Zahlen, Farben, Verwandtschaftsbezeichnungen etc.) entweder die eine oder die andere Sprache. Nachdem sie in die Krippe kam, wurde Deutsch immer mehr und mehr zu ihrer dominanten Sprache. Da sie ab diesem Zeitpunkt viel mehr deutschen als türkischen Input hatte, fing sie zunächst damit an, in ihre türkische Sprachproduktion deutsche Wörter und Ausdrücke aufzunehmen. ... Immer wenn sie im Türkischen nicht weiterkam, griff sie auf deutsche Elemente zurück.“

In weiterer Folge wird davon berichtet, dass die jeweilige Sprache situations- und personspezifisch eingesetzt wird. Der Übergang („Crossover“) kann erleichtert werden, wenn das Kind mit möglichst vielen Personen in Kontakt kommt und diese „eindeutig“ mit Sprachen umgehen, d.h. dass eine Bezugsperson mit dem Kind die eine, die andere die andere Sprache spricht („Eine-Person-Eine-Sprache-Prinzip“, vgl. VIS, 2003, 25 bzw. Kapitel 1.1.2, Abschnitt „Zwei- und Mehrsprachigkeit im Kindesalter“).

Jede Sprache sollte möglichst lebendig im Umfeld des Kindes vorkommen, wobei die gesellschaftlich schwächere Sprache besonders gefördert werden soll (vgl. VIS, 2003, 34), da

- die sprachlich kognitive Entwicklung des Kindes, die ja in der Erstsprache stattfindet, nicht unterbrochen oder abgebrochen werden soll,
- das Kind durch seine „neue Sprache“ erst einmal eine Einschränkung seiner altersgemäßen Ausdrucksfähigkeit erfährt und
- es zu kognitiven und psychischen Störungen (und später evtl. zu Minderleistungen in der Schule) kommt, wenn das Kind den Eindruck hat, dass seine bisherige Erstsprache wertlos und bei der sprachlich-kognitiven Entwicklung hinderlich ist.⁹

Erlebnisse rund um das Ansehen der eigenen Sprache beeinflussen Spracherwerbsprozesse (in der Erst- und Zweitsprache):

„Die Zurückweisung der Erst- oder Muttersprache kann zu einer Verunsicherung oder Beeinträchtigung des kindlichen Selbstbewusstseins führen. Kinder hingegen, die für ihre Erstsprache Anerkennung in ihrer Umgebung erfahren, können sich leichter auf den Weg machen, die deutsche Sprache früh zu lernen“. (BORN, 2003, 43).

⁸ Das ist einer der Fälle, in denen ein Kind tatsächlich - weil von Anfang an zweisprachig aufwachsend – ZWEI Erstsprachen haben kann!

⁹ Siehe 7

Sofern eine solche Förderung im Kindergarten nicht möglich ist, kann dem Kind (und seinen Eltern) zumindest Sympathie und Wertschätzung vermittelt werden, indem die Kindergartenpädagogin, der Kindergartenpädagoge – wenn auch nur punktuell – diese einbezieht (dazu eignen sich eine Grußformel, eine kurze Aufforderung). Darüber hinaus sind Eltern von den Vorteilen der frühen Mehrsprachigkeit zu überzeugen und dazu zu ermuntern, die Erstsprache zu Hause (weiter) zu pflegen.

Frühkindliche Mehrsprachigkeit ist in der „monolingualen Tradition Westeuropas“ (vgl. dazu HAMMES-DI BERNARDO, 2003, 7ff) nicht selbstverständlich, dabei erlaubt es uns unsere physische Grundausstattung, jede Sprache der Welt zu erwerben, jedoch

„in welchem Umfang dies geschieht, ist direkt abhängig davon, wie stark die sprachliche Stimulierung während der Spracherwerbsphase ist und in welchem emotionalen Verhältnis das Kind mit den Personen steht, die diese Sprachen sprechen. Ein weiterer Faktor ist auch das soziale Umfeld, seine Akzeptanz des Kindes und die Notwendigkeiten der zwischenmenschlichen Interaktionen“.

Spracherwerb und die Sprechfertigkeit des Menschen sind im Gehirn vorwiegend im BROCA- und WERNICKE¹⁰-Areal lokalisiert (vgl. HAMMES-DI BERNARDO, 2003, S 10):

„Wird das Kind in frühester Kindheit mit zwei Sprachen konfrontiert, bildet sich das Netz im Broca-Areal sofort als Zweisprachen-Netz heraus“.

Dieses Sprachennetzwerk basiert offenbar auf intuitiven Vorgängen, in denen Imitation und Konfrontation von Versuch und Irrtum ausschlaggebend sind – späteres Sprachenlernen erfolgt weniger automatisch und mühelos: Es laufen verstärkt kognitive Prozesse (Erlernen von Regeln anhand vorgegebener Schemata bzw. Überprüfung von Sprachproduktion an Vorschriften) ab. Die frühe neuronale Ausrichtung kann aber später nicht mehr aufgelöst werden: Ein Grund mehr, die Forderung nach besonders verständnisvoller Begleitung und emotionalem Feedback zu stellen. Kindergartenpädagoginnen und –pädagogen können im Rahmen ihrer täglichen professionellen Bildungs- und Betreuungsarbeit wertvolle Beiträge bei der Begleitung von Spracherwerbsprozessen leisten!

Literatur

BORN Karin (2003): Wenn Kinder zwei Sprachen lernen. In: klein & groß. Lebensorte für Kinder. Fachzeitschrift für Erzieherinnen und sozialpädagogische Fachkräfte. Weinheim/Basel: Beltz. 1/03, 42-43.

BUTTARONI Susanna: (2000): Frühsprachenwachstum bei europäischen (Migranten-) Kindern. In: KRUMM Hans-Jürgen; Paul R. PORTMANN-TSELIKAS (Hg.) Schwerpunkt: (Kindlicher) Fremdspracherwerb. (= Reihe Theorie und Praxis.

¹⁰ In der Neurolinguistik existiert die Auffassung, dass im WERNICKE- Areal die Grundstrukturen der Äußerung erzeugt werden, während im BROCA- Areal die sprachlich-grammatikalische Umsetzung erfolgt.

Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 4/2000). Innsbruck: StudienVerlag, 61-81.

CINDARK Ibrahim; Caroline HANSEN (2003): When Thracia meets Galicia in Germania. In: CZERNILOFSKI Barbara; Georg KREMnitz (Hg.): Trennendes. Verbindendes. Selbstzeugnisse zur individuellen Mehrsprachigkeit. Wien: Edition Praesens, 107-110.

DER BAYERISCHE BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPLAN FÜR KINDER IN TAGESEINRICHTUNGEN (2003). Hg.: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen; Staatsinstitut für Frühpädagogik, München; Weinheim/Basel: Beltz.

ELSCHENBROICH Donata (2001): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Kunstmann.

KRENZ Armin; Heidi RÖNNAU (1997): Entwicklung und Lernen im Kindergarten. Psychologische Aspekte und pädagogische Hinweise für die Praxis. Freiburg im Breisgau: Herder.

GISBERT Kristin (2004): Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. (=Beiträge zur Bildungsqualität. Hg.: FTHENAKIS, Wassilios) Weinheim/Basel: Beltz.

HAMMES-DI BERNARDO Eva (2004): „Terra Incognita. Wie viel Sprache braucht das Kind. In: klein & groß. Lebensorte für Kinder. Fachzeitschrift für Erzieherinnen und sozialpädagogische Fachkräfte. Weinheim/Basel: Beltz. 9/04, 7-11.

HOHENBERGER Annette (2000): Deutsche Syntax im frühen Erst- und Fremdsprachenerwerb unter der Perspektive der Selbstorganisation. In: KRUMM Hans-Jürgen; Paul R. PORTMANN-TSELIKAS (Hg.): Schwerpunkt: (Kindlicher) Fremdsprachenerwerb. (= Reihe Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 4/2000). Innsbruck: StudienVerlag, 45-60.

LENNEBERG Eric H. (1972): The Biological Foundations of Language. New York/Frankfurt/Main.

MATHIEU Susanne (1998): Entwicklung und Abklärung des Sprachverständnisses. In: ZOLLINGER Barbara (Hg.): Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Bern: Paul Haupt, 83-137.

OERTER Rolf; Leo MONTADA (1995³): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

PELTZER-KARPF Annemarie (2000): Neurobiologische Grundlagen des frühen Fremdspracherwerbs. In: KRUMM Hans-Jürgen/PORTMANN-TSELIKAS Paul R. (Hg.) Schwerpunkt: (Kindlicher) Fremdsprachenerwerb. (= Reihe Theorie und Praxis.

Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache). 4/2000. Innsbruck: StudienVerlag, 28-44.

ROSSMANN Peter (1996): Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern: Hans Huber.

SCHNEIDER Stefan (2003): Frühkindliche Mehrsprachigkeit aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: JAMES Allan (Hg.): Vielerlei Zungen. Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Literatur + Medien. Klagenfurt/ Celovec: Drava, 11-49.

VORSCHULISCHE INTEGRATION DURCH SPRACH(EN)WISSEN (2003) Bericht über ein Projekt des Integrationshauses (Leitung: Dr. Susanna BUTTARONI) Hg.: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien.

1.1.2 Wie kommt ein Kind zu seiner Sprache? Chris SCHANER-WOLLES

Was Sie in diesem Kapitel erfahren werden:

- Sie erfahren kurz etwas aus der Geschichte der Erstspracherwerbsforschung.
- Die menschliche Sprachfähigkeit wird hier als spezifische Leistung der menschlichen Kognition und damit des menschlichen Gehirns betrachtet. Sie bekommen einen Einblick in die neurologischen Grundlagen des Spracherwerbsprozesses und der Sprachentwicklung beim Kleinkind.
- Sie erfahren, wieso Kinder die Grammatik ihrer Sprache problemlos, schnell und ohne spezielle Instruktion erwerben.
- Sie bekommen einen Einblick in Theorien des Erstspracherwerbs (Behaviorismus vs. Nativismus, Kognitionshypothese vs. Autonomiehypothese).
- Besonders Interessierte erhalten weiterführende Literaturhinweise.

Beobachtet man Kleinkinder bei ihrer Erstsprachentwicklung¹¹, so stellt man schnell fest, dass sich die Sprache des Kindes in vielerlei Hinsicht von der Erwachsenensprache unterscheidet:

- Kinder bezeichnen Dinge oft „falsch“, weil sie anfangs erst wenige Wörter kennen.
- Bereits gelernte Wörter haben für Kinder häufig noch nicht die gleiche Bedeutung, die sie für Erwachsene haben.
- Fehlt den Kindern das passende Wort, so „erfinden“ sie einfach ein neues, eigenes Wort.
- Kinder lassen ganze Teile von Wörtern aus; sie beherrschen bestimmte Laute noch nicht und ersetzen sie mitunter durch andere.
- Kinder produzieren zuerst noch keine vollständigen Sätze, sondern nur einzelne Wörter oder Wortfolgen.
- Auch später lassen Kinder ganz bestimmte Wörter im Satz noch aus.
- Kinder verwenden anfangs noch gar keine Endungen, später auch falsche Endungen (z.B. bei Zeitwörtern, um die Mehrzahlform von Hauptwörtern zu bilden oder um den richtigen Fall zu markieren).
- Und, was oft nicht bedacht wird: Sie lernen die Sprache ohne konsequente Korrekturen, denn wir betrachten ja die „Fehler“ als kindgemäß.

Diese Eigenarten der Sprache des Kindes sind bloß aus der Warte des Erwachsenen Fehler. Für die sprachliche Entwicklung des Kindes sind sie typisch und unvermeidlich. Und wir finden sie bei allen Kindern in gleicher Weise. Manche dieser Phänomene zeigen, wie kreativ Kinder mit Sprache umgehen. Andere sind Beweis dafür, dass Kinder selbständig Regeln entdecken: „ich gehe - er geht, ich stehe - er steht, ich singe - er singt, ...“. Scheint ja alles klar und „kinderleicht“! Aber da macht die Sprache einem doch glatt einen Strich durch die Rechnung. Sagen Kinder dann „er willt“, so meinen alle, das sei falsch und „er will“ sei richtig. Tatsache

¹¹ Der Terminus *Erstsprache* hat sich immer mehr anstatt der so genannten „*Muttersprache*“ durchgesetzt, da es sich dabei eventuell auch um die *Sprache des Vaters* handeln kann.

ist jedoch, dass die korrekte Form „will“ eine Abweichung von der Regel ist und damit dem Kind gleichsam ein Bein gestellt wird.

Da das Kleinkind bestimmte Regeln der Erwachsenensprache noch nicht beherrscht, spricht es noch anders als der Erwachsene. Doch relativ schnell gleicht sich seine Sprache immer mehr an das sprachliche Vorbild seiner Umgebung an. Allmählich erwirbt das Kind seine Erstsprache vollständig. Das Kind braucht dazu keine besondere Hilfe oder Schulung. Mit ähnlicher Leichtigkeit kann es unter geeigneten Bedingungen sogar gleichzeitig problemlos zwei oder mehrere Erstsprachen lernen (z.B. die Muttersprache und eine andere Vatersprache, oder die Sprache der Eltern und eine andere Sprache der Umgebung; siehe dazu auch den Abschnitt „Zwei- und Mehrsprachigkeit im Kindesalter“ in meinem Beitrag 2.1 in diesem Band).

Wie außergewöhnlich der kindliche Spracherwerb ist und wie viel Faszination davon ausgeht, zeigt sich nicht nur in der einschlägigen Forschungstätigkeit der jüngsten Zeit. Schon im 7. Jahrhundert v. Chr. hat sich ein ägyptischer Pharao der 26. Dynastie, PSAMMETICHUS I., dafür interessiert – so berichtet der griechische Geschichtsschreiber HERODOT in seinen *Historien*. PSAMMETICHUS wollte herausfinden, was die Ursprache der Menschen war. Dazu veranlasste er folgendes Experiment, das seiner Meinung nach diese Ursprache ans Licht bringen sollte: Zwei Kleinkinder sollten isoliert ohne Sprachangebot in einer Berghütte aufwachsen. Dem Diener, der sie versorgte, war es nicht gestattet, ein einziges Wort mit ihnen zu reden. Der Pharao glaubte, dass die Sprache, welche die Kinder unter solchen Umständen von sich aus produzieren würden, die Ursprache der Menschheit sein musste. Das erste Wort, das die Kinder sagten, klang wie „bekos“. Nach einiger Suche stellte sich heraus, dass dies das Wort für 'Brot' im Phrygischen war, einer inzwischen ausgestorbenen Sprache, die damals im mächtigen Reich im Nordwesten der heutigen Türkei gesprochen wurde.

Die Problematik eines Experiments dieser Art sowohl in ethischer Hinsicht als auch in seiner Aussagekraft steht heute selbstverständlich außer Frage. Interessanter als der überlieferte Ausgang des Experiments ist aus heutiger Sicht allerdings die Tatsache, dass der Pharao angenommen hat, Sprache, ja sogar der Wortschatz sei den Kindern angeboren und würde sich auch ohne Angebot aus der Umgebung von selber entwickeln. Das nimmt wohl in dieser extremen Form längst niemand mehr an.

Noch immer diskutiert wird heute jedoch, welche angeborenen Fähigkeiten für welche Aspekte des Spracherwerbs verantwortlich sind und welche Rolle dem sprachlichen Angebot aus der Umwelt dabei zukommt. Im Laufe dieses Beitrags wird dieses Thema noch wiederholt angesprochen.

Aus der Geschichte der Erstspracherwerbsforschung

Erste Tagebuchstudien

Die Erforschung des kindlichen Spracherwerbs ist ein relativ junges Anliegen jener Wissenschaft, die sich mit Sprache in all ihren Facetten beschäftigt, nämlich der Sprachwissenschaft oder Linguistik.

Im ausgehenden 19. und am Anfang des 20. Jahrhunderts wurde der Sprache des Kindes und ihrer Entwicklung allerdings von der Psychologie, Pädagogik, Philosophie und Medizin Interesse entgegengebracht. Aus dieser Zeit liegt zu unterschiedlichen Sprachen eine Reihe von Tagebüchern vor, in denen von Nicht-Sprachwissenschaftlern Beobachtungen zur Sprache der eigenen Kinder festgehalten worden sind. Einen Höhepunkt der psychologisch orientierten Kindersprachforschung jener Zeit bildet die Arbeit des Ehepaars Clara und William STERN. Ihre 1907 erschienene Monographie *Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung* (3. Auflage 1922) basiert auf ausführlichen Tagebuchaufzeichnungen ihrer Kinder Hilde und Günther vom ersten bis zum sechsten bzw. fünften Lebensjahr. In theoretischer Hinsicht war William STERN (1871-1938) seiner Zeit weit voraus. Die damals bereits heftige Kontroverse darüber, ob Kinder ihre Sprache einzig durch Nachahmung der Umgebung erlernen oder aber dabei eigene Spontaneität zeigen, betrachtete er bereits als grundsätzlich verfehlt. In seiner *Konvergenztheorie* spricht er sich für eine Synthese der beiden Meinungen aus, wie aus dem folgenden Zitat hervorgeht:

„Das eigentliche Problem lautet also gar nicht, ob Nachahmung oder Spontaneität, sondern inwiefern sich bei der Übernahme, Auswahl und Verarbeitung der von außen gebotenen Formen und Bedeutungen innere Tendenzen und Kräfte betätigen.“ (zitiert aus STERN & STERN 1922/3: 122).

Für die Sterns beruht die Sprache des Kindes vielmehr

„auf dem fortwährenden Zusammenwirken von äußeren Eindrücken mit inneren meist unbewußt wirkenden Anlagen“ (zitiert aus STERN & STERN 1922/3: 123).

Ähnliche Überlegungen finden in die Linguistik erst 50 Jahre später Eingang mit den Arbeiten von Noam Chomsky. Mit dem Erscheinen seiner ersten Publikationen Ende der fünfziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts hatte die Geburtsstunde einer kognitionswissenschaftlich orientierten Sprachwissenschaft geschlagen und damit auch die einer dezidierten Hinwendung auf die Erforschung des kindlichen Spracherwerbs. Nicht Sprache als Kulturtechnik, als Medium der Kommunikation oder als Teil sozialen Handelns, sondern als eine spezifisch kognitive Fähigkeit steht im Mittelpunkt des Interesses einer kognitiv orientierten Linguistik. Gegenstand des Interesses dieser Richtung ist die menschliche Sprachfähigkeit als spezifische Leistung der menschlichen Kognition und damit des menschlichen Gehirns. In diesem Zusammenhang erhalten Fragestellungen wie die nachfolgenden selbstverständlich zentrale Bedeutung:

- Wie wird das Sprachsystem erworben?
- Wie entwickelt sich Sprache des Kleinkindes?
- Wie ist die Beziehung zwischen sprachlicher und nicht sprachlicher kognitiver Entwicklung?
- Wie, wann und wo manifestieren sich Sprachentwicklungsauffälligkeiten?
- Wie ist unser sprachliches Wissenssystem in unserem Gehirn verankert? Was spielt sich beim Produzieren bzw. beim Verstehen von Sprache im Gehirn ab?
- Wie, wann und wo bewirken Schädigungen des Gehirns einen Verlust von erworbenen Sprachfähigkeiten - beispielsweise infolge von einem Schlaganfall, einem Schädel-Hirn-Trauma, einem Hirntumor oder von degenerativen Erkrankungen des Gehirns wie Demenz?

An dieser Stelle ist ein kurzer Blick auf das menschliche Gehirn und seiner Entwicklung angebracht. Damit soll Einsicht in die neurologischen Grundlagen des Spracherwerbsprozesses und der Sprachentwicklung des Kleinkindes geboten werden. Diese sind speziell für das Verständnis von Sprachentwicklungsverzögerungen und -störungen bedeutend (siehe zu *Sprachentwicklungsauffälligkeiten* auch mein Beitrag unter 3.1 in diesem Band).

Sprache und Gehirn

Das menschliche Gehirn besteht aus Milliarden von Nervenzellen (*Neuronen*), die sich im Laufe der Entwicklung zu informationsverarbeitenden Schaltkreisen zusammenschließen. Eine Nervenzelle hat normalerweise an ihrem Zellkörper, der den Zellkern enthält, einen längeren Ausläufer, der Information von der Zelle wegleitet (das Axon mit einer Länge von wenigen Tausendstel eines Millimeters bis zu 2 Metern – die längsten verbinden das Rückenmark mit den Händen und Füßen), und ein verästelt System von kurzen Ausläufern, die neurale Impulse von anderen Neuronen empfangen (Dendriten). Siehe dazu Abbildung 1.

Innerhalb einer Nervenzelle wird die Information in Form von kurzen elektrischen Impulsen (Aktionspotentialen) weitergeleitet. Damit solche Impulse am Ende eines Axons zur nächsten Nervenzelle gelangen können, müssen sie einen Spalt oder Schaltstelle (Synapse) überwinden.

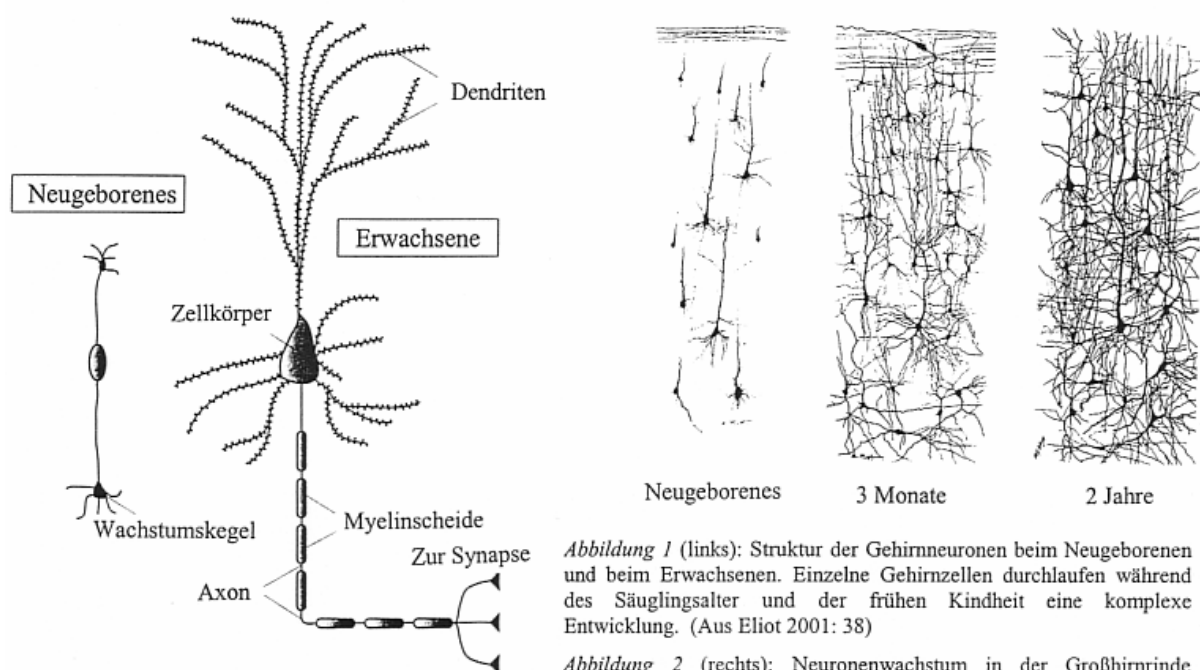


Abbildung 1 (links): Struktur der Gehirnneuronen beim Neugeborenen und beim Erwachsenen. Einzelne Gehirnzellen durchlaufen während des Säuglingsalters und der frühen Kindheit eine komplexe Entwicklung. (Aus Eliot 2001: 38)

Abbildung 2 (rechts): Neuronenwachstum in der Großhirnrinde während der ersten zwei Jahren: Wachstum neuer Dendriten und Synapsen. (Aus Eliot 2001: 42)

Die Übertragung über den synaptischen Spalt vollzieht sich auf biochemischen Weg mittels chemischer Botenstoffe (Neurotransmitter).

Um einen Teil der Axonen bildet sich im Laufe der Entwicklung eine Fettschicht, die Myelinscheide. Sie ist vergleichbar mit der Isolationsummantelung bei Elektroleitungen: Sie verhindert Interferenzen oder „Kurzschlüsse“ bei der Informationsübertragung und beschleunigt die Übertragung.

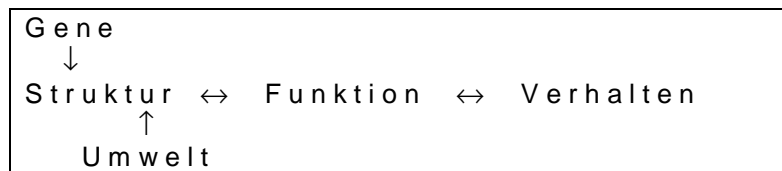
Das Erwachsenenhirn ist das komplexe Produkt des Zusammenwirkens genetischer und umweltbedingter Faktoren. Um die Mitte der Schwangerschaft ist die Bildung von Neuronen bereits weitgehend abgeschlossen, und sämtliche wichtigen Hirnstrukturen sind angelegt. Damit die hunderten Milliarden Neuronen eines menschlichen Gehirns sich in nur knapp vier Monaten entwickeln können, müssen in der ersten Schwangerschaftshälfte pro Minute mehr als eine halbe Million produziert werden, rechnet die Entwicklungsbiologin Lise Eliot in ihrem Buch Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren (ELIOT, 2001, 40). Die Neuronen sind zwar da, aber erst Keimlinge mit einem kurzen Axon, ganz wenigen Dendriten und kaum synaptischen Verbindungen untereinander.

Die Bildung von solchen Schaltstellen (Synapsen) macht die Hauptarbeit der Gehirnentwicklung aus und dauert die gesamte Schwangerschaft bis ins zweite Lebensjahr nach der Geburt. „In der Spitzenzeit werden an jedem Neuron des Kortex¹² an die 15000 Synapsen erzeugt; das entspricht einer Geschwindigkeit von 1,8 Millionen neuer Synapsen pro Sekunde“ (ELIOT, 2001, 41). Die Unterschiede in der Anzahl der Synapsen bei einem neugeborenen, einem dreimonatigen und einem zweijährigen Kind sind in Abbildung 2 schematisch dargestellt.

Tatsächlich werden in dieser Zeit etwa doppelt so viele Synapsen produziert, wie dann schließlich gebraucht werden. Das Gehirn eines Zweijährigen hat doppelt soviel Schaltstellen wie das eines Erwachsenen. Warum dies so ist, erklärt Eliot damit, dass anfangs vorwiegend die Gene für die Verschaltung des Gehirns verantwortlich sind. Sie steuern das Wachstum von Axonen und Dendriten und sind dafür verantwortlich, dass im Säuglingsalter und in der frühen Kindheit – wahllos und ziemlich ungeordnet – massenweise Synapsen gebildet werden. Solange ein Überschuss an Synapsen vorhanden ist, herrscht eine sensible oder kritische Phase mit größtmöglichem Lernpotential (siehe zu kritischen Phasen in der kindlichen Sprachentwicklung auch SCHANER-WOLLES unter 2.1 in diesem Band). Während dieser Zeit ist das Gehirn noch im höchsten Maße formbar und kann sich noch in unterschiedliche Richtungen entwickeln.

Hier spielt jetzt der Einfluss und das Angebot aus der Umgebung hinein. Gene und Umwelt sind beide wichtig und bestimmend für die Entwicklung (der Beitrag von SCHANER-WOLLES unter 2.1 in diesem Band geht darauf für den kindlichen Spracherwerb näher ein). Die Umwelt beeinflusst die Struktur und damit letztlich die Funktion eines Gehirns. Das Gehirn wiederum bestimmt das Verhalten, aber auch umgekehrt bestimmt das Verhalten das Gehirn. Diese gegenseitigen Zusammenhänge lassen sich schematisch wie folgt darstellen:

¹² Kortex oder Großhirnrinde, siehe später in diesem Abschnitt für Details.



Alle Erfahrungen, die ein Kind macht, bewirken die Aktivierung gewisser Synapsen und sichern damit die Überlebenschancen dieser Synapsen. „Synapsen hingegen, die selten aktiviert werden ob wegen nie gehörter Sprachen, nie gespielter Musik, nie ausgeübter Sportarten, nie gesehener Berge oder nie empfundener Liebe, verkümmern und sterben ab“, schreibt ELIOT (2001, 49).

So büßt das Kind täglich etwa zwanzig Milliarden Synapsen ein. Sobald der Überschuss abgebaut ist, ist die sensible Phase vorbei, und das Gehirn muss mit seinen vorhandenen Schaltkreisen auskommen. Zwar ist auch das Erwachsenehirn noch imstande, neue Synapsen zu bilden, und behält damit noch eine gewisse Plastizität. Lernen ist auch später noch möglich, und nach einer erworbenen Hirnschädigung ist sogar ein „Umlernen“ bis zu einem gewissen Grad möglich, aber so flexibel und formbar wie im Kindesalter ist es nicht mehr.

Von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung des Gehirns ist die oben bereits angesprochene Myelinbildung. Diese beginnt zwar schon kurz vor der Geburt, vollzieht sich allerdings in den verschiedenen Hirnregionen zu unterschiedlichen Zeitpunkten und unterschiedlich schnell. Die Reihenfolge der Myelinbildung in den verschiedenen Gehirnregionen ist weitgehend genetisch gesteuert. Dieser Zeitplan erklärt auch, warum sich alle gesunden Babys und Kleinkinder der Welt auf sehr ähnlicher Weise entwickeln und bestimmte Meilensteine nach eben diesem Zeitplan erreichen. Beispielsweise lernen alle etwa zum gleichen Zeitpunkt und auf ähnliche Weise laufen; auch in ihrer sprachlichen Entwicklung zeigen sich bei allen Kindern, gleichgültig welche Sprache sie von ihrer Umgebung erwerben, erstaunliche Parallelitäten, worauf im nächsten Abschnitt und auch in meinem Beitrag unter 2.1 in diesem Band näher eingegangen wird.

Das Gehirn besteht aus mehreren anatomisch voneinander abgegrenzten Teilen. Der größte Teil ist das Großhirn, das aus einer linken und einer rechten Hälfte (*Großhirnhemisphäre*) besteht. Die beiden Großhirnhälften sind durch den *Balken* (*Corpus callosum*) im Inneren des Kopfes miteinander verbunden: Als dicker Nervenfaserverstrang sichert er den Informationsaustausch zwischen beiden Großhirnhälften.

Die Großhirnrinde (*Kortex*) ist die dünne Oberflächenschicht des Großhirns – 1,5 bis 4,5 Millimeter dick –, in der sich die Nervenzellkörper (vgl. Abbildung 1) befinden. In dieser so genannten grauen Substanz sind höhere Hirnfunktionen wie Sprache angesiedelt. Der Kortex ist in Windungen und Furchen gefaltet, wodurch seine Gesamtoberfläche und dadurch auch seine Leistungsfähigkeit stark vergrößert sind. In der darunter liegenden so genannten weißen Substanz liegen die Axonen (vgl. Abbildung 1), welche unterschiedliche Regionen der Hirnrinde miteinander verbinden. Die Fettschicht um die Axonen, die Myelinscheide, ergibt die blasse Färbung.

Jede der beiden Großhirnhälften hat ihre eigene Rolle. Bei manchen Funktionen übernimmt eine der beiden die Führung, indem sie stärker oder fast ausschließlich

für die betreffende Funktion zuständig ist. Man spricht hier von der „Dominanz“ einer Hirnhälfte in Bezug auf die betreffende Funktion. Bei fast allen Rechtshändern (rund 98%) und bei einem Großteil (etwa 70%) der Linkshänder ist die linke Hemisphäre dominant für Sprache. Dementsprechend können Hirnschädigungen in der linken Großhirnhälfte bei den meisten Menschen zu Sprachstörungen (*Aphasien*) führen. Bereits ab der 29. Schwangerschaftswoche lassen sich in jenen Teilen des Gehirns, die für Sprache relevant sind, strukturelle Unterschiede feststellen: Ein bestimmter Bereich des Schläfenlappens (das *Planum temporale*) wächst in der linken Hemisphäre stärker als in der rechten. Diese frühe Spezialisierung spricht sehr für eine genetische Grundlage des Sprachvermögens. Während der sensiblen Phase für den Spracherwerb im frühen Kindesalter schreitet diese Spezialisierung der linken Großhirnhälfte für Sprache immer weiter fort. Man nennt diesen Prozess die Lateralisation.

Wie anfangs bereits erwähnt, weist das Gehirn in den ersten Lebensjahren eine große Plastizität auf. Dadurch ist es in diesen frühen Phasen sogar noch möglich, dass die rechte Hirnhälfte die Funktionen der linken übernimmt und sich zur sprachdominanten entwickelt, auch wenn die Sprachstrukturen vor der Geburt in der linken Hirnhälfte angelegt wurden. Hirnschädigungen, die bei Erwachsenen eine dauerhafte Sprachstörung (Aphasie) verursachen, beeinträchtigen Kinder in ihrer Sprachentwicklung eventuell gar nicht. Kinder, denen in den ersten vier bis fünf Lebensjahren sogar die gesamte linke Großhirnhälfte entfernt wurde – bei schweren Formen von Epilepsie manchmal die einzige Therapie –, stellen sich nahezu wieder vollständig her. Abbildung 3 zeigt das Gehirn eines siebenjährigen Mädchens, dem mit drei Jahren die sprachdominante linke Hirnhälfte entfernt werden musste. Auf dem Bild zeigt sich dafür rechts nur ein schwarzer leerer Fleck.

Abgesehen von leichten Spasmen im rechten Arm und Bein, sowie einem partiell eingeschränkten Gesichtsfeld führt das Kind ein völlig normales Leben. Besonders faszinierend ist die Zweisprachigkeit dieses Mädchens. Auch ohne linke Hirnhälfte erwarb es problemlos Niederländisch und Türkisch. Das Erlernen der Sprachen wurde von der rechten Hirnhälfte übernommen. Wird eine solche Operation erst einige Jahre später nach Abschluss der kritischen Phase durchgeführt, so geht die Sprachfähigkeit komplett verloren.

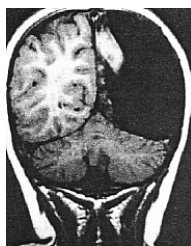


Abbildung 3: „Sprachlich unauffällig mit einem halben Hirn“ – die Aufnahme zeigt das Gehirn eines zweisprachigen Mädchens, dem die linke, sprachdominante Gehirnhälfte entfernt werden musste. (Aus: BORGSTEIN, Johannes & Caroline GROOTEN-DORST, Clinical Picture. Half a Brain. In: The Lancet, Vol.359, Feb.9. 2002, 473.)

Moderne Langzeitfallstudien: Ihre Bedeutung und Problematik

Eine bevorzugte Methode in der Erstspracherwerbsforschung ist nach wie vor die *Langzeitfallstudie*. Heutzutage werden dazu allerdings nicht mehr bloß Tagebuch-

aufzeichnungen gemacht, sondern die Sprache einzelner Kinder wird während Spiel- und Alltagstätigkeiten, meistens im Dialog mit einem Elternteil über größere Zeiträume regelmäßig auf Ton- oder Videoband aufgezeichnet. Diese werden anschließend verschriftet, analysiert, ausgewertet und interpretiert.

Um zu allgemeinen Erkenntnissen über die kindliche Sprachentwicklung und zu einer gesicherten Theorie über den Spracherwerb zu gelangen, sind ausreichende und repräsentative Daten von möglichst vielen Kindern notwendig. Denn nur durch den Vergleich von mehreren Langzeitfallstudien lässt sich feststellen:

- welche Merkmale invariant sind und für alle Kinder Gültigkeit haben,
- welche Merkmale individuell variieren und
- welche Bandbreite der individuellen Variation es gibt.

Schließlich werden Erkenntnisse dieser Art aus unterschiedlichen Sprachen miteinander verglichen, um sprachspezifische Eigenheiten, Gemeinsamkeiten zwischen einzelnen Sprachen und allgemein gültige Merkmale herauszufinden.

Ergebnisse und Erkenntnisse aus Spracherwerbsstudien dieser Art haben nicht nur Bedeutung für die Sprachwissenschaft. Sie sind darüber hinaus wichtig für entsprechende angewandte Bereiche. Beispielsweise lassen sich kindliche Sprachentwicklungsauffälligkeiten wie Verzögerungen oder Störungen nur nach einem Vergleich mit Zielnormen und Zielverläufen der unauffälligen Entwicklung eindeutig bestimmen und bewerten. Letztere sind in solchen Fällen selbstverständlich auch bedeutend und richtungweisend für Sprachförderung oder Sprachtherapie.

Einige grundlegende Beobachtungen zum Erstspracherwerb

Der Spracherwerb ist artspezifisch

Nur der Mensch erwirbt Sprache. Kommunikationssysteme, die bei Tieren bekannt sind (z.B. bei Bienen, Walen, Vögeln, etc.), unterscheiden sich grundlegend von der menschlichen Sprache. Sie sind in ihrem jeweiligen Repertoire sehr eingeschränkt und erlauben bloß eine begrenzte Anzahl von fixen „Mitteilungen“. Ihnen fehlt die Grammatik, durch die die menschliche Sprache ausgezeichnet ist. Denn schließlich ist es diese Grammatik, die uns anhand einer begrenzten Anzahl von Formen und Regeln die Möglichkeit bietet, eine gleichsam unendliche Anzahl von stets neuen Sätzen zu produzieren und zu verstehen.

Die zahlreichen, intensiven Versuche, Menschenaffen Sprache beizubringen (sei es Laut- oder Gebärdensprache oder eine graphische Symbolsprache) scheiterten. Auch wenn es einem Tier gelingt, einen begrenzten Wortschatz zu erwerben, so bleibt ihm trotz intensiven Trainings der Einstieg in die Grammatik, den ein Kind zwischen zwei und vier Jahren mühelos meistert, eine unüberwindbare Hürde. Ob der Bonobo-Schimpanse *Kanzi*, der in den 80er Jahren am Language Research Center der Georgia State University nahe Atlanta sprachlich trainiert wurde, diese Hürde tatsächlich schaffen konnte, bleibt dahingestellt. Die Geschichte seines sprachlichen Erfolgs schildern Sue SAVAGE-RUMBAUGH und Roger LEWIN in ihrem 1995 erschienenen Buch „Kanzi“.

Der Erstspracherwerb erfolgt leicht und problemlos

Unter „normalen“ Umständen erwirbt jedes Kleinkind die Sprache(n) seiner Umgebung ganz spontan, von sich aus ohne spezielle Instruktion und ohne Unterricht. Später in der Schule beherrscht es „seine“ Sprache längst, d.h. jene Variante seiner Familie und Umgebung, z.B. eine bestimmte dialektale bzw. regionale Variante. Was im Unterricht dann gelehrt werden muss, sind die Eigenheiten der Normvariante seiner Sprache, der so genannten *Hochsprache* oder *Standardsprache*. In Extremfällen kann die Standardsprache allerdings sehr weit entfernt sein von jener Variante, die das Kind als Erstsprache erworben hat. Man denke z.B. an schweizerdeutsche oder vorarlbergische Varianten des Deutschen. Hier bedeutet der Erwerb der Standardsprache schon nahezu den Erwerb einer Zweitsprache.

Der Erstspracherwerb ist bei allen Kindern grundsätzlich gleichförmig

Unabhängig von der Sprache, die sie lernen, und vom sprachlichen Angebot aus der Umgebung lassen sich bestimmte invariante Verlaufsmuster feststellen, die für alle Kinder in allen Sprachen gelten. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sich alle Kinder vollkommen gleich verhalten. Selbstverständlich lassen sich zwischen einzelnen Kindern auch Unterschiede feststellen. Diese zeigen sich u.a. ganz offensichtlich in der Entwicklungsgeschwindigkeit. Individuelle Unterschiede lassen sich auch in der Reihenfolge, in der einzelne Merkmale erworben werden, beobachten. Allerdings werden sich solche Variationen nur in einem vorhersagbaren Rahmen bewegen, sie werden sich bevorzugt in bestimmten Bereichen zeigen und sich dann bloß innerhalb gewisser Bandbreiten abspielen.

Der Erstspracherwerb erfolgt sehr früh und relativ schnell

Der Erstspracherwerb erfolgt in einem Alter, in dem das Kind zu anderen vergleichbar komplexen kognitiven Leistungen nicht in der Lage ist. Besonders auffallend ist, wie früh und schnell Kinder die Grammatik ihrer Sprache erwerben. Schließlich ist die Grammatik einer Sprache ein äußerst komplexes Regelsystem. Und dieses Regelsystem erwerben Kinder im Normalfall größtenteils vor ihrem vierten Geburtstag. Ab dann bilden Kinder grammatisch korrekte Sätze und verstehen auch bereits problemlos komplexere Sätze. Anders als beim späteren bewussten Lernen von Grammatikregeln im Sprachunterricht erfolgt der Grammatikerwerb der Erstsprache beim Kleinkind unbewusst. Dementsprechend kann das Kleinkind die Regeln seiner Grammatik zwar anwenden, aber selbstverständlich nicht formulieren bzw. darüber reflektieren. Für den Erwerb einer Sprache sind solche Fähigkeiten auch gar nicht notwendig. Um Fähigkeiten dieser Art zu erlangen, ist eine bewusste Auseinandersetzung mit den komplexen, abstrakten Zusammenhängen, wie sie in einer Grammatik gegeben sind, gefragt. Und eine kognitive Leistung dieser Komplexität ist vor einem Alter von zehn, zwölf Jahren nicht erfolgreich möglich (deshalb wird man Kinder mit anderen formalen Regelsystemen, wie sie z.B. in der Mathematik gegeben sind, im Unterricht auch erst ab diesem Alter konfrontieren).

Für den Erstspracherwerb gibt es kritische, sensible Perioden

Kennzeichnend für Leistungen, die durch angeborene Fähigkeiten ermöglicht werden, ist der Umstand, dass sie mit einer bestimmten zeitlichen Periode der

Entwicklung gekoppelt sind. Der Erwerb der fraglichen Leistung muss während dieses Entwicklungsfensters angestoßen werden. Zu einem späteren Zeitpunkt ist die Ansprechbarkeit oder Aufnahmebereitschaft entweder gar nicht mehr oder nicht mehr im gleichen Maße möglich. Dies gilt auch für den Spracherwerb. Der Erstspracherwerb ist nur während einer bestimmten sensiblen Periode problemlos möglich. Dies beweisen die zwar seltenen, aber tragischen Fälle von verwahrlosten Kindern, die ähnlich den Kindern, die der Pharao einsperren ließ, jahrelang in Isolation vegetieren mussten. Näheres dazu auch noch im nächsten Abschnitt.

Theorien des Erstspracherwerbs

Behaviorismus versus Nativismus

In Anlehnung an den **Behaviorismus** wurde von psychologischer Seite lange Zeit die Ansicht vertreten, der Spracherwerb ließe sich in seiner ganzen Komplexität auf die einfachsten Prinzipien des *Konditionierens* zurückführen. Die sprachlichen Lernprozesse wurden auf Erfahren, Nachahmung und selektive Verstärkung zurückgeführt.

Sprachwissenschaftliche Untersuchungen konnten jedoch nachweisen, dass die **Imitation** im Spracherwerbsprozess eine untergeordnete Rolle spielt und speziell den Erwerb der Grammatik nicht erklären kann:

- Die meisten Äußerungen des Kindes sind spontan.
- Imitierte Äußerungen unterscheiden sich weder in ihrer Länge noch in ihrer Struktur von spontanen Produktionen des Kindes.
- Beim Erwerb ihrer Grammatik lassen sich zwischen den einzelnen Kindern erstaunliche Parallelitäten feststellen – unabhängig vom konkreten sprachlichen Input, den die einzelnen Kleinkinder von ihrer jeweiligen Umgebung bekommen.
- Kinder verwenden überdies Formen, die sie von Erwachsenen nie gehört haben (z.B. Hemder, Mannen, Luftballöne für Hemden, Männer bzw. Luftballons oder komme statt kam, gegeht statt gegangen, Mama Kaffee trinken für Mama trinkt Kaffee).
- Auch solche Kinder, die nicht imstande sind nachzusprechen, weil sie beispielsweise aus neuromuskulären Gründen nicht sprechen lernen konnten, können sehr wohl ein ausgezeichnetes Sprachverständnis entwickeln.

Innerhalb der sprachwissenschaftlich orientierten Spracherwerbsforschung findet der **nativistische Ansatz** als Erklärungsmodell für den Grammatikerwerb regen Anklang. Dabei werden spezifische, angeborene Fähigkeiten und spezifische Erwerbsmechanismen als Grundlage für den kindlichen Grammatikerwerb angenommen. Dementsprechend wird der kindliche Grammatikerwerb nicht als Erwerb von Gewohnheiten, sondern als Entfaltung dieser **angeborenen Erwerbsfähigkeiten** verstanden. In diesem Prozess hat die Umgebung lediglich eine auslösende Funktion. Zwar braucht das Kind zur Entfaltung seiner angeborenen Spracherwerbsfähigkeiten kein besonderes Training, doch braucht es dazu sehr wohl das sprachliche Angebot aus seiner Umgebung, wie die Sprachentwicklungsprobleme von gehörlosen Kindern zeigen oder die Sprachlosigkeit von Kindern, die außerhalb der Gesellschaft ohne sprachliches

Angebot bzw. mit ungenügendem Angebot heranwachsen. Gemeint sind nicht nur Fälle von so genannten Wolfskindern wie Kaspar HAUSER, sondern leider auch heutige Fälle von Kindesmisshandlung, wie jener in den siebziger Jahren in Los Angeles aufgedeckte Fall eines zwölfjährigen Mädchens namens Genie, das während der kritischen Periode keine Sprache erworben hatte und auch anschließend nicht mehr erwerben konnte, nachdem es von seinen Eltern bis dahin eingesperrt worden war und kein sprachliches Angebot bekommen hatte.

Anregend für die Sprachentwicklung des Kindes ist allerdings nur jenes sprachliche Angebot, das direkt an das Kind gerichtet ist, und nicht etwa das, was im Hintergrund aus Radio oder Fernsehapparat ans Ohr des Kindes dringt. In diesen an kleine Kinder gerichteten Äußerungen modifiziert der Erwachsene oder auch das ältere Kind seine Sprache in spezifischer Weise und passt sie dem noch beschränkten sprachlichen Niveau des Kleinkindes an. Diese modifizierte Sprachform des Erwachsenen bezeichnete man früher als Ammensprache, heute eher als Babysprache aber auch als das Mutterische (vom Englischen Motherese) oder genauer die Elternsprache. Auf die Merkmale dieser an Kleinkinder gerichteten Sprachform wird im Beitrag von SCHANER-WOLLES unter 2.1 detailliert eingegangen.

Kognitionshypothese versus Autonomiehypothese

Die Frage nach der Beziehung zwischen der Entwicklung der allgemeinen geistigen Leistungen (Kognition) und den Leistungen beim Spracherwerb ist auch heute noch Gegenstand von Kontroversen. Zwei Lehrmeinungen stehen in Konkurrenz, auf der einen Seite die **Kognitionshypothese** und auf der anderen die **Autonomiehypothese**. Die Kognitionshypothese ist aus der Entwicklungspsychologie hervorgegangen und wurde speziell durch die Arbeiten von Jean Piaget gestärkt. Die Autonomiehypothese hat sich innerhalb der Linguistik entwickelt und ist unmittelbar mit den Überlegungen von Noam Chomsky zum Erwerb der Grammatik verbunden. Die grundsätzlichen Standpunkte der zwei Positionen lassen sich wie folgt kurz zusammenfassen:

Kognitionshypothese:

- Der Spracherwerb ist Produkt der allgemeinen (nicht- sprachlichen) kognitiven Entwicklung.
- Er ist eine mit der allgemeinen menschlichen Intelligenz zu bewältigende Aufgabe.
- Die Sprache wird durch die Form des Denkens bestimmt. Dementsprechend werden die Stufen des Spracherwerbs durch die der nicht-sprachlichen kognitiven Entwicklung bestimmt.

Autonomiehypothese:

- Grammatikerwerb ist der Erwerb einer autonomen kognitiven Fähigkeit.
- Er wird durch ein artspezifisches Verhaltensprogramm gesteuert.
- Allgemein kognitive Fähigkeiten spielen beim Grammatikerwerb bloß eine untergeordnete Rolle. Sie bilden lediglich den Hintergrund für ein selbstständiges Spracherwerbsprogramm, das sich nach eigenen Gesetzen entfaltet.

- Dieses Programm ist die so genannte Universalgrammatik. „Universal“ deshalb, weil das Kleinkind anhand dieses Programms in der Lage sein muss, die Grammatik einer beliebigen Sprache als Erstsprache zu erwerben.
- Der Erwerbsverlauf der Grammatik wird demnach nicht direkt von der allgemein kognitiven Entwicklung bestimmt.

Für kognitive Autonomie sprechen jene Fallbeispiele, bei denen die allgemein kognitive Entwicklung und die sprachliche Entwicklung stark auseinanderklaffen. Aus der Literatur sind mehrere solcher **Dissoziationsfälle** bekannt, bei denen eine mittel- bis schwergradige geistige Retardierung vorliegt aber keine entsprechende Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung auftreten.

Auf solche Dissoziationen zwischen sprachlicher und nicht-sprachlicher Entwicklung geht mein Beitrag über Sprachentwicklungsauffälligkeiten unter 3.1 näher ein.

Literatur:

BUTZKAMM Wolfgang Jürgen (1999): Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen: Francke.

CRYSTAL David (1995): „Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache“. Frankfurt/Main: Campus.

ELIOT Lise (2001): „Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren. Berlin: Berlin-Verlag.

GOPNIK Alison; Patricia KUHL; Andrew MELTZOFF (2000): „Forschergeist in Windeln – Wie Ihr Kind die Welt begreift“. München: Ariston.

SAVAGE-RUMBAUGH Sue; Roger LEWIN (1995): „Kanzi. Der sprechende Schimpanse. Was den tierischen vom menschlichen Verstand unterscheidet. München: Droemer Knaur.

1.2 Bedingungen des Zweitspracherwerbs und der mehrsprachigen Entwicklung bei Kindern dieses Alters

Maria DIPPELREITER

Was Sie in diesem Kapitel erfahren werden:

- **Sie erfahren, was eine „sprachanregende Umgebung“ ausmacht.**
- **Sie erhalten Hinweise darauf, was im Kontext mit Spracherwerbsbegleitung die Forderung nach „Kindgemäßheit bedeutet“.**
- **Indikatoren und qualitätssichernde Maßnahmen der Förderung werden erläutert.**

Sprach(en)erwerb ist ein Wachstumsprozess und beginnt – egal ob in der Erstsprache oder in der Zweitsprache - zunächst unbewusst und lässt sich nur zum Teil steuern. Die „theoretische Linguistik“ (der Bereich, der sich mit „Sprache an sich“ beschäftigt) hilft festzustellen, was unbewusst ist und bleibt und was von der Außenwelt verändert werden kann. Die Psycholinguistik kann bei Fragestellungen Hilfe bieten, die sich im Zusammenhang mit der didaktischen Gestaltung des Förderkonzepts stellen. Beide Disziplinen werden sich daher in den folgenden Ausführungen überlappen. Die Mittel und Strategien, die den Zweitspracherwerb unterstützen können, unterscheiden sich kaum von denen, die für die Erstsprache gelten. Vieles kann also auch für die Arbeit mit Kindern relevant sein, die in der Erstsprache Deutsch eine besondere sprachliche Förderung benötigen.

Die „sprachanregende Umgebung“

Wie „lernen“ Kinder eine zweite Sprache?

Genau genommen „erwirbt“ ein Kind eine Sprache und „lernt“ sie nicht. Der Erwerbsprozess setzt voraus, dass Sprache in ihrer Anwendung erlebt werden kann – vereinfacht gesagt: Spracherwerb erfolgt durch ein Schaffen vielfältiger Anlässe zum Hören und Produzieren von Sprache in einem kindgerechten und lebendigen Umfeld, wie es der Kindergarten bietet. BUTTARONI (VIS, 2003, 16) stellt dar, dass das Kind, im Gegensatz zum erwachsenen Menschen besonders flexibel ist, was den Erwerb von Sprache betrifft, und daher in besonderem Maße die Fähigkeit besitzt, zusätzliche Sprachen zu erwerben: Wenn es in einer zweisprachigen Umgebung aufwächst, kann es sich ohne Mühe beide Sprachen aneignen und, sofern die Kommunikation in diesen Sprachen „ausreichende Informationen“ liefert, spontan in dieser Sprache bzw. diesen Sprachen hohe Kompetenz entwickeln.

BUTTARONI spricht von „Input“ im Sinne von „genug Wörter und genug Sprachstrukturen“, also von dem, was an anderer Stelle als eine „sprachanregende Umgebung“ bezeichnet wird. Die sprachliche Fähigkeit, die genetisch grundgelegt ist, braucht diese Anregung um aktiviert zu werden (siehe auch Kapitel 1.1). BUTTARONI (VIS, 2003, 16) verwendet eine Baum-Metapher die aufzeigt, wie der Zweitspracherwerb durch solche Anregungen funktioniert und spricht von „Verästelungen“, die sich vermehren und von einer „neuen Baum-Varietät“: dem

zwei- oder mehrsprachigen Menschen. (Baum- Metaphern eignen sich gut um Spracherwerb als Wachstumsprozess darzustellen, vgl. auch Kapitel 2.2 in dem ein Modell von Wolfgang WENDLANDT vorgestellt wird).

Kindgemäßheit im Tempo, Authentizität in der Vermittlung

Dass das Angebot im Wesentlichen an den Prinzipien des spielerischen und natürlichen Spracherwerb ausgerichtet sein soll (was für Bildungsanregungen im Kindergarten insgesamt gilt), muss dem Fachpublikum nicht weiter dargestellt werden. Vielmehr ergibt sich daraus ein Hinweis auf die nicht zu vernachlässigende Arbeit im Umgang mit den Erwachsenen, der Öffentlichkeit und deren Erwartungen: Es ist festzuhalten, dass „gesteuerter Spracherwerb“, wie wir ihn aus dem auf Progression aufbauenden Sprachunterricht mit Leistungskontrollen kennen, weder altersgemäß ist noch Aufgabe des Kindergartens sein kann. Eltern sind dafür zu sensibilisieren, dass (vgl. ULICH, 2000, 127) marktschreierische Lock-Angebote, die das Erlernen von 20 Worten in vier Wochen garantieren, als äußerst unseriös einzustufen sind. Bei (Sprach)lernprozessen in „Erwachsenen-Kategorien“ zu denken, wäre ganz verkehrt. Auch BUTTARONI stellt (VIS, 2003, 18) dar:

„Werden nur diese kurzen, formelartigen Äußerungen betrachtet, die Erwachsene typischerweise an ihrem ersten Sprachkursstag zur Freude des Freundeskreises produzieren („Lass mich mal hören, wie man `Guten Tag´ auf Chinesisch sagt!“) erscheint der Fremdspracherwerbsprozess¹³ beim Kind viel langsamer.“

Dort aber, wo es um soliden Wortschatz- und Grammatikerwerb und/oder phonologische Erscheinungen (Aussprache, Intonation) geht, sind Kinder Erwachsenen weit voraus.

Angebote zum Sprachenlernen (dies gilt umso mehr, wenn die vermittelte Zweitsprache nicht von der Sprachförder-Person als Native-Speaker gesprochen wird, wie das etwa beim Fremdsprachenlernen – „Englisch im Kindergarten“ – der Fall sein kann) müssen davon ausgehen, dass bei Kindern dieses Alters die Fähigkeit zur Produktion von Klanggestalten besonders ausgebildet ist (vgl. ULICH, 2000, 127), daher sollten Sprachen nur von Personen vermittelt werden, die diese Sprache „akzentfrei“ sprechen. Daraus folgt schon, dass es nicht Aufgabe der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen sein kann, die Erstsprache durch ein aktives Angebot zu unterstützen (außer sie/er ist zufällig Native-Speaker der betreffenden Sprache!), wohl aber kann das Bereitstellen von originalsprachigen Materialien erfolgen.

Die Klanggestalt

Aus den vorangegangenen Ausführungen wird klar, dass das Klangbild einer Sprache und die Aussprache früh gefestigt werden, eine frühe Auseinandersetzung mit Sprachen kann dem Kind ein weitgefasstes Spektrum von Lautbildern vermitteln.

¹³ Diese Aussagen sind auch übertragbar auf Zweitspracherwerb!

Die Grammatik¹⁴

Regelbereiche einer (neuen) Grammatik, die eine hohe Komplexität aufweisen, werden im Kindesalter unbewusst und fehlerfrei erworben (dazu siehe auch 1.1.1), indem sie direkt aus der Umwelt erschlossen werden:

„Eines Tages beginnt das Kind, diese breite Basis an Kenntnissen in seiner Produktion auch anzuwenden und zeigt dabei eine Selbstsicherheit, zu der Erwachsene mit ihrem konzentrierten Lernen selten fähig sind“. (VIS, 2003, 18).

Elemente der Grammatik werden von Kindern in Form von Sprachspielen aufgegriffen. BUTTARONI beobachtet besonders bei zweisprachigen Kindern eine Neigung, Kinderreime mit ähnlich klingenden Wörtern zu produzieren „wobei die Unterschiede dieser beiden Sprachen als Ansporn zu dieser mentalen Gymnastik dienen“ (VIS, 2003, 21). Keinesfalls sollten Kinder im Vorschulalter mit irgendwelchen, noch so einfachen Regeln belastet werden, da sie auch kognitiv nicht imstande sind, abstrakte Sprachregeln bewusst zu lernen. Dass die Regeln ganz zuletzt kommen und man ihr Wesen am besten erfasst, wenn man „in der Sprache lebt“ (vgl. SCHULZ, 2004, 27), bestätigen sowohl Sprachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler als auch Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen: Lieder und Reime ermöglichen spielerischen Umgang mit Sprache und lassen die Grammatikregeln einfließen – ein Gefühl entsteht, was richtig und was falsch ist.

Wie viel Sprache(n) kann ein Kind „(v)ertragen“?

Ein Kind hat so viel Sprache(n), wie wir ihm zukommen lassen. Das zwei- bzw. mehrsprachige Kind ist in seiner kognitiven Entwicklung offener und flexibler in der Kommunikation und für sprachliche Phänomene sensibler, geschickter und kreativer – seine Weltanschauung wird breiter und großzügiger.

Ein Kind im Kindergartenalter kann durchaus mehr als eine Sprache „vertragen“ (vgl. VIS, 2003, 17): quantitativ gesehen ist sogar von einem Effekt gegenseitiger Verstärkung die Rede, denn je mehr und je unterschiedlichere Sprachen erworben werden, desto einfacher wird es, weitere Sprachen zu erwerben. Der 1972 in Wien geborene Sohn einer bosnischen Kroatin und eines Sizilianers stellt dar:

„Den Ausführungen meiner Mutter zufolge... konnte ich bereits mit 10 Monaten in allen drei Sprachen (Deutsch, Italienisch und Kroatisch) antworten. ... Man zeigte mir zum Beispiel ein Bild eines Fisches und ich antwortete mit `Fisch, riba, pesce´ wobei es phonetisch natürlich nur `Fitch, jiba, petche´ klang.“ (NUCCIO, 2003, 165)

NUCCIO erinnert sich an Probleme, die aber vielmehr die Erwachsenen hatten, welche meinten, dass dieses babylonische Sprachengewirr das Kind in seiner Entwicklung hemmen würde. Entspannung trat ein, als ein von der Mutter aufgesuchter Psychologe die „Unbedenklichkeit“ dieser Sprachmischung bestätigte.

Wovon hängt der „Erwerbserfolg“ ab?

Nicht die Quantität der Sprachen ist das Problem, der „Erwerbserfolg“ hängt vielmehr davon ab, auf welche Art das Kind mit diesen Sprachen in Kontakt kommt. Diese

¹⁴ Damit ist hier gemeint: Lautlehre, Formenlehre, Wort- und Satzbildungslehre, Textbildungslehre.

Frage wird im Kapitel 3.2 („Situation zwei- oder mehrsprachig aufwachsender Kinder“) näher beleuchtet.

„Fehler sind unsere Freunde“

In Lernprozessen (egal ob von Kindern oder von Erwachsenen) Fehler als „Misserfolgsindikator“ oder „Lernhindernis“ zu betrachten, ist ein Fehler. Aber: Fehler sind unsere „Freunde“, denn

„...Die Fehler selbst haben ihrerseits eine äußerst wichtige Funktion bei der Entwicklung der sprachlichen Fähigkeit des Kindes, sie verweisen auf den Stand der inneren Sprachentwicklung beim Kind, auf seine innere Grammatik.“ (VIS, 2003, S 22)

Was durch Sprechen erreicht werden soll, ist das Kommunizieren: Der kommunikative Aspekt kann trotz Fehlerhaftigkeit bestehen bleiben und ist im Sinne des Einander-Verstehens und der Freude des Miteinander-Sprechens vorrangig. Die Aufrechterhaltung der kindlichen Motivation ist daher wichtig. Zum Umgehen mit „Fehlern“ gilt daher:

- respektvolles und wertschätzendes Wahrnehmen (nicht weghören, nicht verspotten!),
- die Äußerung des Kindes richtig wiederholen und mit anderen Worten nachfragen, ob das Gesagte so gemeint war (diese „Redundanz“ subsumiert BUTTARONI ebenfalls unter „anregende sprachliche Umwelt“, vgl. VIS, 22).

„Üben macht Spaß!“

Unglaublich, aber wahr und nicht zuletzt in Bezug auf das „Weltwissen der Siebenjährigen“ bestätigt:

„Jedes siebenjährige Kind sollte sagen können: das kann ich ziemlich gut, denn ich habe es geübt. Das möchte ich können. Das werde ich üben.“ (ELSCHENBROICH, 2000, 193)

Etwas zu „üben“ wird vielfach gleichgesetzt mit „Drill“ und daher abgelehnt. Und doch handelt es sich nur um die Wiederaufnahme von bereits Bekanntem. Wenn von „Sprachanregungen“ die Rede ist, so ist damit nicht nur die Stimulation mit stets Neuem gemeint, sondern das beinahe rituelle Umkreisen des bereits Vertraut-Gewordenen. ELSCHENBROICH (2000, 193) stellt dar, dass das japanische Wort „Üben“ aus Zeichen gebildet wird, die die Bedeutung haben „vertraute Freunde wieder treffen“: Der Zungenbrecher der immer weiter perfektioniert wird, die vielfach vorgelesene Geschichte, bei der die Kinder bereits Passagen mitsprechen, das Gedicht, das sie teilweise schon auswendig können – sie dienen der „Habitualisierung“. Neue Information findet einen Anker an solcherart gesichertem („redundanten“) bereits Bekanntem; so gilt etwa für vielfach wiederholte Lieder und Reime, dass „... ein richtiger `Trampelpfad´ für das Bilden von sprachlichen Strukturen“ (SCHULZ, 2004, 27) entsteht.

Geistige Bewegung braucht körperliche Bewegung

Die alten Griechen wussten, dass der Rhythmus der Bewegung und der Fluss des Geistes zusammengehören: Die „Peripatetiker“¹⁵ philosophierten im Gehen. Für Sprache gilt ganz besonders, dass Bewegung, Denken und Spracherwerb einander begünstigen - das Bewegungs- und Sprachzentrum liegen eng beieinander. Bewegung ist Erinnerungsstütze und regt alle Sinne an; sie fördert die Koordination zwischen Wahrnehmung und Verarbeitung der Sinneseindrücke – und bietet so (vgl. SCHULZ, 2004, 27) die „Grundlage aller Lernprozesse“: Relationen (etwa im Sinne von „zwischen“, „vor“ und „hinter“) oder Qualitäten („langsam“ bzw. „laut“) werden über motorische Bewegungsabläufe erfasst - Sprache wird durch körperliches Empfinden erfahren. Die rhythmisch-musikalische Erziehung geht von solchen Überlegungen aus und eröffnet damit u.a. der Sprach- und Bewegungserziehung wesentliche Möglichkeiten (dazu siehe auch Kapitel 4.3).

Nicht „Lern-Vehikel“, sondern „Kommunikations-Tool“

Wie lange macht Üben Spaß? Kinder sind zunächst begeistert von neu Erlerntem, jedoch

„langfristigere Lernmotivation und die Entwicklung von Sprachkompetenz sind aber bei Kindern in der Regel an authentische Sprechanlässe gebunden: Wenn Kinder das Gefühl haben, dass sie die Sprache für die Kommunikation brauchen, dass sie „was bringt, um mit einem anderen Kind oder mit einer/mit einem ausländischen Erzieherin/Erzieher zu sprechen oder zu spielen, dann werden sie diese viel schneller lernen... Wenn es um Kommunikation geht, dann sollte diese möglichst authentisch sein – und nicht pseudoauthentisch und kindertümelnd wie in manchen Sprachlernprogrammen.“ (ULICH, 2000, 127)

In einer sprachanregenden Umgebung soll daher Sprache in verschiedenen Kontexten als Kommunikationsmittel eingesetzt werden: Kinder sollen insgesamt kommunikative Strategien entwickeln können. Die Kindergartenpädagogin bzw. der – pädagoge oder die (externe) Person, die die Sprachförderung durchführt, sind damit Vorbild und es gilt, Haltungen zu fördern wie etwa

- etwas mitteilen, seinen Standpunkt vertreten,
- zuhören und die andere/den anderen ausreden lassen oder
- niemanden wegen Inhalt oder Form seiner sprachlichen Äußerung bloßstellen.

Die Realisierung von Sprachförderkonzepten braucht zwar theoretisch fundiertes Hintergrundwissen, die Grundsätze der Förderung in der Zweitsprache sind aber angelehnt an alles das, was aus der allgemeinen Sprachförderung (unabhängig von der Zielsprache) gilt: **Begleitung im Spracherwerbsprozess braucht Erhebung der Individuallage, Akzeptanz und individualspezifische Anregung**

¹⁵ Vom griechischen „peripatêtikos“: „Philosophen von den Spaziergängen“ hießen die Anhänger des Aristoteles (384-322); diese Wortbildung ist abgeleitet von den schattigen Gängen (peripatoi) des Lykeions, in denen Aristoteles lehrte.

Literatur

ELSCHENBROICH Donata (2001): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Kunstmann.

NUCCIO Ottavio (2003): Fisch, riba. pesce. In: CZERNILOFSKI Barbara; Georg KREMNITZ (Hg.): Trennendes. Verbindendes. Selbstzeugnisse zur individuellen Mehrsprachigkeit. Wien: Edition Praesens, 165-171.

SCHULZ Ingrid (2004): Die Regeln kommen ganz zuletzt. Grammatik schon im Kindergarten? In: klein & groß. Lebensorte für Kinder. Fachzeitschrift für Erzieherinnen und sozialpädagogische Fachkräfte. Weinheim/Basel: Beltz. 09/04, 27-29.

ULICH Michaela (2000): Fremdsprachen im Kindergarten. Plädoyer für eine bewusstere Sprach-Kultur. In: Unsere Kinder. Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik. Hg.: Österreichische Caritaszentrale. Wien, 122-127.

VORSCHULISCHE INTEGRATION DURCH SPRACH(EN)WISSEN (2003): Bericht über ein Projekt des Integrationshauses (Leitung: Dr. Susanna BUTTARONI) Hg.: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien.

1.3 Basisinformation zur Interkulturalität Christa HABERLEITNER

Was Sie in diesem Kapitel erfahren werden:

- dass mit Begriffen (Ausländerpädagogik, Bilingual - bikulturelle Erziehung, Interkulturelle Erziehung), die in der Praxis verwendet werden, unterschiedliche Zielvorstellungen verknüpft sind;
- welche zentralen Elemente interkulturelle Erziehung kennzeichnen;
- was im interkulturellen Prozess für förderliches Erzieher(innen)verhalten gilt;
- wodurch das Erzieher(innen)verhalten im pädagogischen Alltag gekennzeichnet ist und
- wo Interessierte weitere Informationen finden können.

Von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Erziehung

„Ausländerpädagogik“, ein erster Begriff

Die Zuwanderung von Arbeitsmigranten bzw. -migrantinnen aus den süd- und südosteuropäischen Ländern nach Österreich begann in den Sechzigerjahren des 20. Jahrhunderts. Faktoren wie z.B. verkürzte Arbeitszeiten, verlängerte Ausbildungszeiten und veränderte wirtschaftliche Anforderungen hatten zu einem zunehmenden Arbeitskräftemangel geführt. Wirtschaft und Politik sahen die Lösung dieses Problems im gezielten Anwerben von Arbeitskräften in der Türkei, im ehemaligen Jugoslawien, in Italien, Griechenland usw.

Sowohl die Arbeitsmigranten bzw. -migrantinnen als auch die Vertreter der Wirtschaft und Politik gingen davon aus, dass diese Personen – im damaligen Sprachgebrauch „Gastarbeiter“ genannt - nach fünf Jahren wieder in ihre Heimat zurückkehren werden und durch neue ersetzt werden.

Das Gegenteil war der Fall: Da die Gastarbeiter ihr Ziel (rasch soviel Geld zu verdienen, dass sie sich in ihrer Heimat selbstständig machen konnten) nicht so schnell wie erwartet erreichten, ließen sie ihre Familien nachkommen. Ihre Kinder kamen in Kindergärten und Schulen, die weder pädagogische Konzepte noch Vorstellungen davon hatten, wie man mit dieser veränderten Situation umgehen sollte. Mit dem vermehrten Zuzug und der „Verbleibehaltung“ der Arbeitsmigranten bzw. -migrantinnen und ihrer Familien wurde die Einwanderung somit in vielen westeuropäischen Staaten auch zu einem pädagogischen Thema.

Zwischen 1971 und 1974 entstanden unterschiedliche Initiativen und Projekte, die die Situation u.a. der Kinder, unterstützen und verbessern sollten. Da die Projekte auch von staatlicher Seite befürwortet und finanziell getragen wurden, fand diese Arbeit auch das Interesse der Universitäten, die Überlegungen zur Ausländerpädagogik entwickelten.

Dies bedeutete, dass man sich mit dem soziokulturellen Hintergrund, der Erziehungspraxis im Herkunftsland und dem dort geltenden Werte- und Normensystem, der Identitätsentwicklung, aber auch der Zweisprachigkeit und Zweitsprachenerwerb auseinandersetzte und Forschungsarbeit leistete.

Die „Ausländerpädagogik“ gestaltete sich vorerst wie folgt:

- Die pädagogische Sichtweise war geprägt von einem stark Defizit orientierten Ansatz. Den Kindern und Jugendlichen wurden generell Mängel in ihrer Sozialisation unterstellt – sowohl im Hinblick auf den Erwerb der Sprache als auch auf die gesamten Lern- und Entwicklungsfähigkeiten. Dies bedeutete, dass die ausländischen Kinder und Jugendlichen ausschließlich an ihren Schwächen gemessen wurden: Sie würden nicht oder nicht ausreichend Deutsch sprechen, sie würden von ihren Eltern nicht oder nicht ausreichend beim Lernen unterstützt usw. Der Erwerb der deutschen Sprache stand im Vordergrund, grundlegende gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen wurden nicht in die pädagogischen Überlegungen miteinbezogen.
- Die Ausländerpädagogik wandte sich nur an die zugewanderte Minderheit und verlangte von ihr eine maximale Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft. Dabei verkannte die Ausländerpädagogik, dass die Migrantinnen und Migranten ihre Sprache, ihre Kultur, ihre Religion und ihre Gewohnheiten nicht so einfach aufgeben können, wie man einen Mantel und einen Schal an der Garderobe abgibt (vgl. BÖHM & BÖHM & DEISS-NIETHAMMER, 1999).
- Die Begriffe „Ausländerpädagogik“ oder „Pädagogik für Ausländer“ sind theoretisch ambivalent und enthalten in ihrer begrifflichen Abgrenzung von dem allgemeinen Begriff Pädagogik einen stigmatisierenden und rassistischen „Beigeschmack“ (vgl. BORELLI, 1986).

Das Konzept der bilingualen– bikulturellen Erziehung

1977 bildete eine EG-Richtlinie die Ausgangsbasis für das Konzept der bilingualen-bikulturellen Erziehung in Deutschland. Diese empfahl einerseits die Integration ausländischer Kinder zu forcieren und andererseits durch geeignete Maßnahmen „die kulturelle Identität der Migrantenkinder zu bewahren, um im Falle der Rückkehr ins Herkunftsland deren Reintegration nicht zu erschweren (Rückkehroption)“ (vgl. DIEHM, 1997).

In Kindergärten und Schulen versuchte man bilinguale-bikulturelle Gruppen zu führen, die von einer/einem muttersprachlichen und einer deutschsprachigen Pädagogin/Pädagogen geführt wurden.

Die muttersprachliche Förderung der Kinder und Jugendlichen wurde aber nicht durchgehend als Orientierungshilfe und Brücke zur Integration im Aufnahmeland verstanden.

Kritiker des Konzepts der bilingualen-bikulturellen Erziehung merken an, dass dieses den ausländischen Kindern die Entscheidung entweder für die eine oder für die andere Kultur abverlangt bzw. nachhaltiger formuliert (vgl. BORELLI, 1986) mutmaßen lässt, man bereite solcherart die Kinder auf den „Rauschmiss“ aus diesem Land vor.

Interkulturelle Erziehung

- „Inter“ ist lateinisch und bedeutet „**zwischen**“: Das Ziel interkultureller Erziehung ist es, die Gleichberechtigung **zwischen** den kulturellen, religiösen und ethnischen Gruppen erzieherisch zu begleiten.
- Der Begriff – interkulturelle Pädagogik - tauchte Mitte der Siebzigerjahre auf und ist als Weiterentwicklung der Ausländerpädagogik zu sehen. Die Basis ist die Gleichwertigkeit der Kulturen und Sprachen. Eine anthropologische Fundierung

lässt sich in der Befreiungspädagogik des Paulo FREIRE und der Dialogpädagogik von Martin BUBER finden (vgl. HIERDEIS & HUG, 1996).

- Unter „interkultureller Erziehung“ kann eine internationale und kulturoffene Erziehung verstanden werden. Das bedeutet auch, dass gesellschaftliche Prozesse – soweit sie unter dem Einfluss der Migration stehen – als multikulturell bezeichnet werden und interkulturelle Erziehung als pädagogische Antwort darauf verstanden werden kann (vgl. BORELLI, 1986, und GÖTZE & POMMERIN, 1986).
- Die interkulturelle Erziehung wendet sich an alle: an die Mitglieder der Mehrheitskultur genauso wie an die Mitglieder der verschiedenen Migrantenkulturen, da sie ausdrücklich auf das Leben in einer multikulturellen und pluralistischen Gesellschaft vorbereiten will (vgl. DIEHM, 1997).
- Im Unterschied zur „kompensatorischen Ausländerpädagogik“ fragt interkulturelle Erziehung nicht nur, welche Probleme die Minderheiten in der sie aufnehmenden Gesellschaft haben, sondern auch, welche Schwierigkeiten die Mehrheit mit dem „Fremden“ und damit auch mit sich selbst hat. Diese zu ignorieren kann den Weg zur interkulturellen Verständigung und somit zu einer gelungenen Integration versperren.
- Ein Kennzeichen von interkultureller Pädagogik ist auch, dass sie sich weiterentwickelt und verändert: Zu Beginn wurde z.B. die Bedeutung von kulturellen Unterschieden stark betont, während wir jetzt mehr die Vielfalt von Lebensweisen als „Normalfall“ ansehen.

Thesen zur interkulturellen Erziehung

- Sprachliche und kulturelle Vielfalt sind in einzelnen Regionen Österreichs der Normalfall und nicht die Ausnahme.
- Kindergarten und Schule sind Orte, an denen interkulturelle Erfahrungen Bestandteil des Alltags sind.
- Interkulturelle Erziehung und Bildung verstehen sich zwar nicht als „Minderheitenpädagogik“, dennoch schützen und berücksichtigen sie die Rechte der Kinder und Jugendlichen von Minderheiten.
- Zwei- und Mehrsprachigkeit werden im Kindergartenalltag anerkannt und lösen Begegnungs- und Lernprozesse bei allen Beteiligten aus.
- Interkulturelle Erziehung unterstützt die Entwicklung persönlicher Identität und macht offen für Begegnungen mit den/dem anderen.
- Interkulturelle Erziehung fördert den Respekt vor dem Anderssein bzw. den anderen; sie fördert die Neugierde und die Offenheit für andere Kulturen.
- Interkulturelles Lernen heißt, Noch-nicht-Vertrautem mit Neugier begegnen, das Fremde als Bereicherung der eigenen Kultur und als festen Bestandteil des Alltags wahrzunehmen und zu erfahren.
- Interkulturelle Erziehung und Bildung stärken die Wahrnehmung der eigenen Perspektive und fordern zum Perspektivenwechsel auf (vgl. <http://www.nibis.ni.schule.de>).
- Interkulturelle Erziehung hat kein festes Konzept, sondern berücksichtigt sinnvoller Weise die spezifischen Voraussetzungen vor Ort. Nur eine gründliche und vorurteilsfreie Analyse der Lebenswelten aller Kinder, welche die Einrichtung besuchen, garantiert gelingende interkulturelle Arbeit.

Ausgehend von den dargestellten Ansätzen bzw. Thesen der interkulturellen Erziehung, kann dann von „interkultureller Pädagogik“ gesprochen werden, wenn zentrale Elemente – zur Gänze oder zumindest teilweise – in der Begegnung gelebt werden. Dazu folgende Erläuterungen:

- das demokratische Prinzip,
- Achtung und Moral,
- soziale und interkulturelle Kompetenz,
- Abbau von Vorurteilen,
- Solidarität,
- Permanenz als Prinzip,
- das Prinzip der Repräsentanz.

Das demokratische Prinzip

Die Forderung nach dem demokratischen Prinzip in der interkulturellen Erziehung kann in vorschulischen Einrichtungen in folgender Weise umgesetzt werden:

Die Anerkennung der Vielfalt der in der Gesellschaft vorzufindenden Werte und Normen und die Bereitschaft sich auf diese Pluralität einzulassen, bildet die Grundlage für solidarisches und kooperatives Handeln und ist somit die Voraussetzung für den wertschätzenden Dialog. Damit dieser Anspruch verwirklicht werden kann, sollen vom Kindergartenteam Aktivitäten gesetzt werden, die sowohl eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität als auch die Kenntnis und Sensibilisierung für andere Kulturen ermöglichen. Differenzen sollen generell nicht als Störfaktor gesehen werden, sondern eine Bereicherung des pädagogischen Alltags darstellen.

Die pädagogische Absicht dieser interkulturellen Bildung, die von Achtung und Respekt vor dem anderen bzw. auch dem Fremden geprägt ist, sollte bei den Kindern zu einer langfristigen Einstellungs- bzw. Verhaltensänderung führen, die im moralischen Denken und Handeln ihren Ausdruck findet.

Achtung und Moral

Moralerziehung setzt nicht bei abgehobenen Werten und Prinzipien an, sondern erfährt eine Umsetzung im konkreten pädagogischen Alltag.

Das Vorhaben „Ich will den anderen so behandeln, wie ich behandelt werden möchte“ (vgl. BUBER, 1992, 27) setzt voraus, dass die Kinder in einem Klima aufwachsen, in dem sie ihre Selbstliebe entfalten können und ihren Selbstwert entdecken dürfen und somit fähig werden, auch den Wert des Nächsten zu erkennen und anzunehmen. Menschen, deren Selbstwertgefühl von Anfang an geschädigt wurde, sind nicht in der Lage, andere Menschen so anzunehmen, wie sie sind, ohne gleich zu werten und zu vergleichen.

Damit das Umsetzen dieses Aspektes gelingt, sollte das Kindergartenpersonal versuchen, mit sensibel abgestimmten Aktivitäten Vorurteile abzubauen und Pauschalisierungen und Typisierungen entgegenzuwirken. Besondere Bedeutung fällt dabei der Öffentlichkeitsarbeit zu, die in variantenreicher Form von den jeweiligen Beteiligten und deren Bedürfnissen gestaltet und wahrgenommen werden soll.

Soziale Kompetenz und interkulturelle Kompetenz

Soziales Lernen und die daraus resultierenden Verhaltensmuster können nicht losgelöst von kognitiven und emotionalen Bildungsprozessen gesehen werden. Soziale Erfahrungen und Kompetenzen werden nicht mechanisch erlernt, sondern durch Beobachtung und Auseinandersetzung mit der Umwelt herangebildet. Für den Kindergarten gilt, dass

- sich das Kindergartenteam seiner Vorbildwirkung bewusst sein muss,
- das Bildungsangebot sensibel und bewusst auszuwählen ist und im Hinblick auf subtile Ausgrenzungstendenzen im Kindergartenalltag überprüft werden soll (Gemeint ist damit der kritische Umgang mit traditionellem Spruch-, Spiel- und Liedgut, wie z.B. dem Kinderspiel „Wer fürchtet sich vorm schwarzen Mann?“ oder dem Lied und Bilderbuch „Zehn kleine Negerlein“) und dass
- das soziale Umfeld der Kinder geprägt sein muss von Achtung, Respekt und Echtheit - denn nur so wird es den Kindern möglich, positive soziale Verhaltensweisen zu internalisieren und negativen Verhaltensweisen kritisch und selbstbewusst gegenüberzustehen.

Man kann somit davon ausgehen, dass interkulturelle Kompetenz von sozialer Kompetenz nicht getrennt werden kann, sondern den allgemeinen humanistischen Erziehungsvorstellungen entspricht.

Abbau von Vorurteilen

Die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten muss in einer Weise geplant und durchgeführt werden, dass die Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder sensibilisiert wird und es dadurch zu einer vielfältigen Sichtweise kommen kann. Das setzt voraus, dass das Erziehverhalten von dem Selbstverständnis geprägt ist, dass jede Person mit ihren Stärken und Schwächen wahrgenommen und darauf in einer angemessenen Form reagiert wird. Das Resultat dieses respektvollen Umgangs ist die Entwicklung eines positiven Selbstwertes, der die Sicherheit gibt, Fehler machen zu dürfen und sie zu reflektieren, Schwächen anzunehmen, ohne sie zu verdrängen oder sie auf andere projizieren zu müssen. Eine Voraussetzung dafür ist eine Erzieherpersönlichkeit, die Fehler macht und sich diese auch eingestehen kann und konstruktive und eventuell auch vielfältige Lösungsmöglichkeiten anbietet. Dieses Erziehverhalten ermutigt Kinder, sich an diesem Modell zu orientieren, und befähigt sie, eigenständige und kreative Lösungsansätze zu finden.

Das bedeutet für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten, dass die multikulturelle Sichtweise eine allgemeine methodisch-didaktische Forderung ist, die sich nur dann verwirklichen lässt, wenn die Kindergartenpädagoginnen bzw. -pädagogen ihr pädagogisches Tun und Denken im gleichen Maße an der Eigenwahrnehmung wie auch an der Fremdwahrnehmung ausrichten. Dieser pädagogische Anspruch lässt sich nur durch ein ganzheitliches Lernen verwirklichen, in dem an die interkulturelle Thematik aus verschiedenen Perspektiven herangegangen wird. Methodisch wird dabei auf der rationalen Ebene, der emotionalen Ebene und der Bewusstseins- und Handlungsebene gelernt.

Interkulturelles Lernen verlangt emotionales Engagement und das Zulassen bzw. Fördern von Phantasie und Kreativität so wie das Fördern und Anregen aller Sinne. Dies erfordert im vorschulischen Bereich entsprechende Methoden sowie den Erwerb folgender differenzierter Fähigkeiten und Fertigkeiten:

- Die Fähigkeit, sich mit allen Sinnen auf die Welt einzulassen (Neugierverhalten soll angeregt und gefördert werden),
- die Fähigkeit, sich in andere versetzen zu können, aber auch, sich selber mit den Augen und Normen anderer zu sehen,
- die Fähigkeit, mit dem Umstand umgehen zu können, dass es keine „einfachen“ Lösungen („richtig“ bzw. „falsch“) gibt und
- die Fähigkeit des Erkennens und der gewaltfreien Bewältigung von Konflikten und Interessensgegensätzen.

Vorschulische Bildung und Erziehung will aus der Sicherheit der immer differenzierter werdenden eigenen Identität heraus mit anderen Menschen in Kontakt treten, die Welt auch aus der Sicht anderer betrachten und auf der Basis verschiedener Betrachtungsweisen innerhalb einer multikulturellen Gesellschaft Urteile zu bilden und Vorurteile abzubauen.

Solidarität

Ein weiterer pädagogischer Schwerpunkt in multikulturellen Kindergartengruppen findet seinen Ausdruck darin, dass die Kinder dahingehend sensibilisiert werden, sich mit den eigenen Fähigkeiten anerkannt und respektiert zu fühlen und dadurch ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass anderen ebenso Recht auf Anderssein eingeräumt wird. Dies impliziert, dass Solidarität nur von der Mehrheit ausgehen kann. Im Begriff Solidarität steckt der Appell, ein Gemeinschaftsbewusstsein zu entwickeln und Ungerechtigkeiten aufzuzeigen. Solidarität ist somit das Gegenprinzip zu Rivalität und Herrschaft.

Eine daraus resultierende langfristige Verhaltensänderung kann zu einer humaneren Gesellschaft beitragen, in der Mut und Zivilcourage seinen Freunden, Mitmenschen und Minderheiten gegenüber zu einer Selbstverständlichkeit werden (vgl. HABERLEITNER, 1999).

Permanenz als Prinzip

Aus diesem Selbstverständnis interkultureller Erziehung leitet sich ab, dass sie sich nur unter permanenter Berücksichtigung ihrer Grundannahmen im Alltag verwirklichen lässt. Unangemessen ist ein nur zeitweiliges Beachten interkultureller Aspekte bzw. Elemente in der Kindergartenarbeit, nötig dagegen eine durchgängige Verankerung im pädagogischen Alltag. Einzelne, von einem Gesamtkonzept losgelöste Aktionen gleiten schnell ab zu folkloristischen „Eintagsfliegen“ und sind für einen interkulturellen Dialog nicht hilfreich. Solche einzelne Aktivitäten würden eine Reduktion von interkultureller Pädagogik auf Feste und Projektwochen bedeuten – interkulturelle Pädagogik ist keine Fest- und Feiertagspädagogik.

Ein einzelnes Fest, ein kulinarisches Angebot, fremd klingende Musik bleiben im luftleeren Raum, wenn zwischen den Menschen kein Alltagskontakt besteht, ihre Lebensläufe und Lebensbedingungen unbekannt sind, Traditionen und Bräuche ohne Erläuterung bleiben, Religion ohne Respekt bleibt und die einheimischen Aspekte dieser Themen nicht gleich beachtet mit den fremden in die Waagschale geworfen werden (vgl. SCHLÖSSER, 2001).

Prinzip der Repräsentanz

Für den pädagogischen Alltag bedeutet das, dass sich jedes Kind mit seinen verschiedenartigen Erfahrungen und Vertrautheiten im Kindergarten wieder finden kann. z.B.:

- dass Puppen mit unterschiedlicher Hautfarbe und unterschiedlichem Aussehen in der Puppenecke vorhanden sind,
- dass Bilderbücher mit der Beschreibung unterschiedlicher Kulturen aufliegen,
- dass die verschiedenen Sprachen der Kinder Beachtung finden (die Sprachen der Kinder sollten sichtbar gemacht werden) z.B. Beschriftung der Bereiche in den in der Kindergartengruppe vertretenen Sprachen, Begrüßungsformeln in den jeweiligen Landessprachen usw.,
- dass verschiedene Religionen Beachtung finden,
- dass die Herkunftsfamilien in den Kindergartenalltag miteinbezogen werden (z.B.: Eltern oder Großeltern werden eingeladen, Geschichten zu erzählen, mit den Kindern zu musizieren, zu kochen usw.).

So merken die Kinder, dass das, was sie mitbringen, bedeutsam ist, dass sie so anerkannt werden wie sie sind. (vgl. BÖHM, 1999)

Das Erziehverhalten im interkulturellen Prozess

RINGEL (1991, 310) stellt dar, dass eine Gesellschaft nur so viel wert ist, wie sie bereit erscheint, für die sozial Schwächsten ein Netz auszuspannen. Der Autor belässt es aber nicht bei einem nur allgemein gehaltenen Aufruf, etwa von der Art „Die Gesellschaft muss sich ändern!“, sondern fordert stets auch den Einzelnen auf, sich zu ändern, da dies die Voraussetzung dafür ist, dass sich die Gesellschaft wandelt und nur dadurch das Leben lebenswert sein kann (LANGE in RINGEL 1991, 310). RINGELS Diagnose und Appell zur sozialen Verantwortung gilt heute mehr denn je.

Für den pädagogischen Alltag hat dies die Konsequenz, dass die Erziehung zum interkulturellen Verstehen und die Befähigung zur interkulturellen Interaktion keine Neuerung, sondern eine bewusste Akzentuierung und Intensivierung bestimmter allgemein akzeptierter pädagogischer Grundsätze darstellt.

Interkulturelles Lernen und Leben nimmt für sich in Anspruch, dass das Bemühen um ein dialogisches Miteinander im Sinne von Martin BUBER die Kernaussage der interkulturellen Pädagogik ist und somit auch dem humanistischen Erziehungsziel entspricht. Dieses dialogische Miteinander setzt sowohl die Anerkennung von Differenzen als auch die Anerkennung des Gemeinsamen voraus.

Erziehung steht immer in Abhängigkeit von ihren gesellschaftlichen Bedingungen und hat sich mit ihren Zielsetzungen zugleich auf eine soziale und kulturelle Integration hin zu orientieren. Dabei muss es den Pädagoginnen und Pädagogen bewusst sein, dass aufgrund der unendlichen Vielfalt an Kulturen, sozialen Gruppen und unterschiedlichen Interessen keine absolute Übereinstimmung zu erwarten ist. Diese Unterschiede sind kein Störfaktor, sondern fordern dazu heraus, sich der Vielfalt zu stellen und seinen eigenen Weg zu suchen. Interkulturelle Erziehung und

Erziehung im Allgemeinen soll subjektive und objektive Befangenheit hinterfragbar, durchschaubar und überwindbar machen.

Damit die angesprochenen Zielvorstellungen von Erziehung realisierbar werden, besteht die Forderung an die Pädagoginnen und Pädagogen, sich in ihrer neuen Rolle und Funktion in diesem pädagogischen Prozess zu finden und mit praktischen Konsequenzen darauf zu reagieren; sie werden mehr als bisher auf die interne Entwicklung des einzelnen Kindes achten müssen, denn sie sind und bleiben - nach der systemischen Auffassung - immer nur „Beobachter“. Statt frontaler Aufträge werden mehr Impulse gesetzt und dann deren Auswirkung im Gesamtsystem betrachtet. Dieses Erziehverhalten ermöglicht es dem Lehrenden, sich von den Überraschungen, die sich im Lernprozess entwickelt haben, ergreifen und begeistern zu lassen, ohne sie als Selbstverständlichkeit hinzunehmen.

Die Pädagoginnen und Pädagogen werden in diesem Prozess des Beobachtens und Begleitens zu wahren Lernenden. Sie werden zu Helfern und Helferinnen, zu Mitspielern und Mitspielerinnen in Systemprozessen. Es geht nicht mehr um das Durchsetzen von Normen, sondern um das bewusste Setzen von Impulsen der Selbststeuerungsfähigkeit und optimalen Nutzung von Ressourcen und individuellen Fähigkeiten (vgl. LÜPKE & VOSS, 1997, 12 ff).

Wenn man davon ausgeht, dass sich Kinder und Jugendliche Entwicklungsanregungen aus ihrer sozialen und materiellen Umwelt aussetzen, entstehen Anstöße für die Ausprägung von Selbstbewusstsein und Werthaltungen. In diesem Sinne gestaltet das Kind in Auseinandersetzung mit der Umwelt, häufig also mit anderen Personen und der respektvollen Begleitung von Pädagogen seine eigene Entwicklung.

Wenn man die angeführten Aspekte im Zusammenhang mit der interkulturellen Erziehung sieht und Entwicklung als wechselseitigen Dialog anerkennt, dann ergeben sich daraus Zielsetzungen für den Erziehungsprozess, die die Grundrechte von Kindern in den Mittelpunkt des pädagogischen Handelns stellen.

Die Pädagogen und Gestalttherapeuten METZMACHER und ZAEPFEL (1996) formulieren die Grundrechte folgendermaßen:

- Kinder und Jugendliche brauchen eine hinreichend halt gebende sozial-ökologische und kulturelle Umwelt.
- In ihr müssen zumindest zeitlich befristet hinreichend verlässliche Bindungs- und Solidaritätserfahrungen möglich sein.
- Erst diese gestatten es, dass der Heranwachsende elementare Formen der Selbstachtung und damit des nötigen Selbst- und Weltvertrauens entwickeln kann.
- Beides sind unerlässliche Bedingungen für ein selbständiges (Über-) Leben in der postmodernen „Unübersichtlichkeit“.

Die Autoren charakterisieren die beschriebenen Umweltbedingungen, die förderlich wirken können, als Bedingungen 'struktureller Geborgenheit'. Diesen wird gleichzeitig der Status von politischen Formen der Anerkennung zugeschrieben. Die basalen Entwicklungsrechte umfassen folgende Aspekte:

- Das Recht auf Anerkennung als emotional bedürftiges Wesen im Rahmen der Primärerziehung,

- das Recht auf Anerkennung als Rechtsperson, die einen Anspruch darauf hat, so gefördert zu werden, dass sie eines Tages ihre politischen Teilhaberrechte autonom wahrnehmen kann,
- das Recht auf Wertschätzung des individuellen Lebensstils und Identitätsentwurfs, d.h. die Anerkennung als einzigartige Person innerhalb solidarischer Sozialbeziehungen (vgl. METZMACHER & ZAEPFEL, 1996).

METZMACHER, PETZOLD und ZAEPFEL sprechen davon, dass es immer wichtiger wird, Halt gebende soziale Umwelten zu schaffen, in denen sich innerseelische und soziale Fertigkeiten erwerben lassen und die es den Kindern ermöglichen und gestatten, ohne Angst verschieden zu sein.

Das Erziehverhalten im pädagogischen Alltag

Eine Erziehung, die von den genannten pädagogischen Prinzipien und Vorstellungen geleitet und inspiriert wird, ist somit eine veränderte Pädagogik, die sich nicht nur um Minderheiten bemüht, sondern eine allgemeingültige Pädagogik darstellt.

Dieses erzieherische Milieu ist geprägt von Toleranz und Teilnahme und ermöglicht es allen, sich aktiv in diesen Prozess einzubringen und somit zu einem Mitgestalter für eine friedvollere Welt zu werden. Die Qualität unseres Zusammenlebens wird mitbestimmt, indem – wie KORCZAK es darstellt - der Respekt vor jeder Person durch eine ehrliche, offene Haltung sowie durch Handlung und Wort gewahrt ist. Weiters wirkt sich auch die sorgfältige Gestaltung der Umgebung auf die Entwicklung der Gefühlswelt und den Erwerb von Werten und Haltungen aus.

Diese in der gebotenen Kürze dargestellten Erziehungsprinzipien behalten auch in der interkulturellen Erziehung ihre Aktualität und Gültigkeit und die Grundaussagen von KORCZAK finden sich in modifizierter Form in den verschiedensten Pädagogischen Schriften wieder. Es lassen sich dabei zwei Grundrichtungen der interkulturellen Erziehung erkennen, nämlich als eine Pädagogik der Begegnung und als Konfliktpädagogik:

- „Pädagogik der Begegnung“ versucht unterschiedliche Kulturen in einer kulturell pluralistischen Gesellschaft zu beschreiben. Dabei geht es vorrangig um kulturellen Austausch und gegenseitige Bereicherung kulturell unterschiedlicher Gruppen und um ein Erfahren und Kennen-Lernen fremder Kulturen in einer weitgehend harmonischen Atmosphäre.
- „Konfliktpädagogik“ lässt sich als Fortsetzung des begegnungspädagogischen Ansatzes verstehen und folgt der Intention, Barrieren zu beseitigen, die der Entwicklung einer multikulturellen Gesellschaft entgegenstehen. Dazu zählen: die Bekämpfung von Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierung und Rassismus, die Beseitigung von Ethnozentrismus und Vorurteilen. Konfliktpädagogik strebt aber auch die Herstellung von Chancengleichheit als Voraussetzung für die angestrebte Begegnung von Kulturen an.

Die Verwirklichung dieser beiden Prinzipien bedeutet, dass interkulturelle Erziehung weniger durch didaktische Konzeptionen als vielmehr durch ein dialogisches Miteinander zu erreichen ist. Damit diese umfassenden pädagogischen Anforderungen umgesetzt werden können, ist es unumgänglich, dass die Pädagoginnen und Pädagogen ein hohes Maß an Sensibilität und Offenheit mitbringen, um den Bedürfnissen aller Kinder gerecht zu werden. Der begegnungsorientierte und konfliktorientierte Ansatz verlangt von Pädagoginnen und Pädagogen ein Grundwissen über und Interesse für verschiedene Herkunftsländer, denn nur mit diesen Kenntnissen können kulturelle Unterschiede berücksichtigt und kann auf sie eingegangen werden.

Pädagoginnen und Pädagogen müssen aber auch

- in heterogenen Gruppen ihre kulturellen Traditionen, abgeleiteten Normen, Werte, Haltungen, Erziehungsziele und Erziehungsstile relativieren,
- reflektieren, wie sie mit Verhalten umgehen, das nicht ihren eigenen Vorstellungen und Normen entspricht und
- ihre praktische Arbeit neu strukturieren und ihr pädagogisches Repertoire erweitern.

Es ist Aufgabe von Ausbildung, Beratung und Fortbildung, den Erzieher/innen bei der Umsetzung dieser interkulturellen Zielvorstellungen behilflich zu sein, und es ist Aufgabe der Erhalter, die Rahmenbedingungen entsprechend zu gestalten. (vgl. HOFMANN, 1993)

Auch wenn das Vorbild von Eltern Kinder entscheidend prägt, sind das Vorbild, die Haltung und das Agieren der Kindergartenpädagoginnen und –pädagogen in diesem Zusammenhang wesentlich, denn die Kinder verbringen viel Zeit im Kindergarten und treffen dort oft ausschließlich auf Kinder anderer Herkunft. Kindergartenpädagoginnen bzw. –pädagogen können demnach wesentlich dazu beitragen, dass Kinder zu weltoffenen und vorurteilsfreien Menschen heranwachsen. (vgl. KNISEL-SCHEURING, 2002)

Sachwissen und die Aneignung von Erfahrung sind wichtig, doch sie können eines nicht ersetzen: (vgl. MATURANA & VARELA, 1987, 266):

„Ohne Liebe, ohne dass wir andere annehmen und neben uns leben lassen, gibt es keinen sozialen Prozess, keine Sozialisation und damit keine Menschlichkeit. Alles, was die Annahme anderer untergräbt - vom Konkurrenzdenken über den Besitz der Wahrheit bis hin zur ideologischen Gewissheit - unterminiert den sozialen Prozess, der diesen erzeugt. Lebt man ohne Liebe zusammen, so lebt man heuchlerische Indifferenz oder gar aktive Negation des anderen“.

Literatur

BORELLI Michele (1986): Interkulturelle Pädagogik, Band 4, Positionen-Kontroversen -Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider.

BÖHM Dietmar; Regine BÖHM; Birgit DEISS-NIETHAMMER (1999): Handbuch Interkulturelles Lernen, Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg/Breisgau: Herder.

BUBER Martin (1992⁶): Das dialogische Prinzip. Gerlingen: Schneider.

DIEM Isabell (1997). Die Kinder von Migranten im Kindergarten. In: BÜTTNER, Christian (Hg.): Erziehung für Europa. Kindergärten auf dem Weg in die multikulturelle Gesellschaft. Weinheim/ Basel: Beltz.

GÖTZE Lutz; Gabriele POMMERIN (1986): Ein kulturtheoretisches Konzept für interkulturelle Erziehung. In: BORELLI Michele; Interkulturelle Pädagogik, Band 4.

HABERLEITNER Christa (1999): Interkulturelle Projekte an Niederösterreichischen Kindergärten. Dipl. unv., Universität Wien.

HIERDEIS Helmwart; Theo HUG (1996). Taschenbuch der Pädagogik. Hohengehren: Schneider.

KNISEL-SCHEURING Gerlinde (2002): Interkulturelle Elterngespräche. Lahr: Ernst Kaufmann.

KROPIUNIGG Ulrich; Josef LANGE (1991): Benachteiligte unserer Zeit: "Es gilt wachsam zu sein, um die Vorstellungskraft für die Not anderer zu intensivieren". In: RINGEL Erwin: Die wichtigsten Schriften. Wien: Ueberreuter.

LÜPKE Hans von; Reinhard VOSS (1997): Entwicklung im Netzwerk; Systemisches Denken und professionsübergreifendes Handeln in der Entwicklungsförderung. Pfaffenweiler: Centaurus.

MATURANA Humberto; Francisco VARELA (1987): Der Baum der Erkenntnis. Bern und München: Goldmann.

METZMACHER Bruno; Hilarion PETZOLD, Helmut ZAEPFEL (1996): Praxis der integrativen Kindertherapie; Integrative Kindertherapie in Theorie und Praxis, Band 2. Paderborn: Junfermann Verlag.

RINGEL Erwin (1991): Die wichtigsten Schriften. Wien: Ueberreuter.

SCHLÖSSER Elke (2001): Wir verstehen uns gut, spielerisch Deutsch lernen. Münster: Ökotopia.

ULICH Michaela; Pamela OBERHUEMER, Monika SOLTENDIEK (2001). Die Welt trifft sich im Kindergarten, Berlin: Beltz.

Internetressourcen

<http://www.nibis.ni.schule.de>
ONLINE Juni 2005.