

2.1 Sprachliche Entwicklung des Kindes - Kommunikation zwischen Kindern bzw. zwischen Kindern und Erwachsenen

Chris SCHANER-WOLLES

Was Sie in diesem Kapitel erfahren werden:

- Sie bekommen einen Überblick über die kindliche Sprachentwicklung und ihren Verlauf.
- Sie erfahren, wie Erwachsene ihre Sprache in spezifischer Weise an das sprachliche Niveau des Kindes anpassen.
- Sie bekommen einen Einblick in die Gedanken- und Gefühlswelt eines Kleinkindes, wie es ein Ich-Bewusstsein entwickelt, wie es sich selbst mitteilt, wie es lernt, sich in andere hineinzusetzen, wie es mit zwei Sprachen umzugehen lernt.
- Besonders Interessierte erhalten weiterführende Literaturhinweise.

Wie im Beitrag unter 1.1.2 eingehend erläutert,¹⁶ erklärt sich der Erstspracherwerb des Kindes als die Entfaltung von angeborenen Spracherwerbsfähigkeiten. Jedes Kind bringt diese Fähigkeiten mit, die ihm ermöglichen werden, die Grammatik einer x-beliebigen Sprache - eventuell auch von mehreren Sprachen - zu erwerben. Dazu braucht das Kind im Normalfall kein besonderes Training. Allerdings können sich diese Fähigkeiten nur entfalten, wenn das Kind sprachliches Angebot aus seiner Umgebung bekommt. Profitieren kann das Kleinkind dabei allerdings nur von jenem sprachlichen Angebot, das direkt an es gerichtet ist, und nicht etwa von dem, was beiläufig gesprochen wird oder aus Radio oder Fernsehapparat an sein Ohr dringt.¹⁷ Im Säuglingsalter ist bei dieser direkten Kommunikation speziell auf die Herstellung von Blickkontakt zu achten. Dadurch wird die spätere Fähigkeit zum Herstellen eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus vorbereitet, die für den Wortschatzerwerb von Bedeutung ist.¹⁸

In ihren an Säuglinge und Kleinkinder gerichteten Äußerungen modifizieren Erwachsene, aber auch bereits ältere Kinder ab etwa fünf Jahren, ihre Sprache in spezifischer Weise und passen sie dem noch beschränkten sprachlichen Niveau des Kindes an. Diese modifizierte Sprachform bezeichnete man früher als Ammensprache, heute eher als Babysprache, oft auch als das „Mutterische“ (vom Englischen *motherese*) oder als Elternsprache (Engl. *parenthese*). Diese Sprechweise gehört zu unserem Verhaltensprogramm, und indem Eltern sie mit ihren Kleinkindern benutzen, handeln sie nach einem intuitiven Elternprogramm.

¹⁶ Siehe speziell die Abschnitte „Sprache und Gehirn“ und „Theorien des Erstspracherwerbs“ unter 1.1.2.

¹⁷ Grimm (2003: 63) erwähnt in diesem Zusammenhang das Beispiel von zwei gehörlosen amerikanischen Elternpaaren, die ihre jeweils hörenden Kinder vor dem Fernsehapparat setzten, anstatt sie mit sprechenden Personen zusammenzubringen. Trotz intensiven Fernsehgenusses sprachen die Kinder bis zu ihrem dritten Lebensjahr kein einziges Wort. Erst nachdem ihre sozialen Umweltbedingungen verändert wurden, konnten sie mit dem Spracherwerb beginnen.

¹⁸ Vgl. dazu z.B. typische Erwachsenenäußerungen bei der Wortschatzvermittlung - etwa beim gemeinsamen Anschauen eines Bilderbuches: „*Schau, das hier ist ein Hund. Und da ist eine Katze. Und das ist ein Löwe*“.

Babysprache oder das „Mutterische“

Typische Merkmale dieser Sprachform sind:

- eine erhöhte Stimmlage und eine eigene Sprechmelodie mit überzogenen Tonhöhenschwankungen
- langsames Sprechen, wodurch u.a. auch eine Hilfe für die Abtrennung der Einzelwörter in einer Äußerung geboten wird (denn schließlich ist es für das Kleinkind zuerst nicht ganz einfach in einer Rede, in der normalerweise Einzelwörter auch ohne Trennpausen aneinandergesetzt ausgesprochen werden, herauszufinden, wo das eine Wort aufhört und das nächste beginnt. Stellen Sie sich diese Aufgabe z.B. bei Äußerungen wie „wasisdennaldos“ oder „wennäbtemähnmähnäbtegras“ vor)
- einfache, kurze aber grammatisch korrekte Sätze, die dem Sprachentwicklungsstand des Kindes angepasst sind
- viele Wiederholungen von eigenen Äußerungen und von solchen des Kindes
- Erweiterung und (indirekte) Korrektur beim Aufgreifen von Äußerungen des Kindes:

Max: „*Anna Bub keine.*“ (im Alter 2;4)

Mutter: „*die Anna is kein Bub, nein.*“

Max: „*der da Auto sitzen.*“ (im Alter 2;6)

Mutter: „*der da sitzt auf dem Auto.*“

Max: „*Anna auch Katzensocken angezieht.*“ (im Alter 2;8)

Mutter: „*die Anna hat auch die Katzensocken angezogen, ja.*“

(Eltern bieten solche Korrekturen jedoch nicht systematisch an. Aus guten Gründen belehren sie das Kind nicht über Grammatik,¹⁹ sondern vertrauen darauf, dass es von selber zur Grammatik findet. Direkte Hinweise oder Korrekturen geben Eltern nur dann, wenn das Kind etwas sagt, was inhaltlich nicht stimmt bzw. bei Wortschatzfehlern.)

- Verwendung von Kosewörtern (z.B. Schatzi, Maus, Mami, etc.) und so genannten Babywörtern (z.B. Wauwau oder Hundi für Hund, Tiktak für Uhr, etc.)

Das Sprechen in einer verniedlichenden Form unter Verwendung von derartigen Babywörtern wird von manchen Erwachsenen strikt abgelehnt – aus Angst die sprachliche Entwicklung des Kindes könne dadurch leiden. Im Normalfall ist eine solche Befürchtung jedoch vollkommen unbegründet. Es gibt keine Hinweise auf nachteilige Effekte für das Kind. Schon bald wird das Kind entdecken, dass sich vieles auch mit unterschiedlichen Wörtern bezeichnen lässt (z.B. Sessel & Stuhl, Kartoffeln & Erdäpfel, Mama & Barbara = Name der Mutter, bekommen & kriegen, schnell laufen & rennen), und es wird neben den Babywörtern auch die allgemein gängigen Bezeichnungen lernen. Und da dem Umfang unseres Wortschatzes keine Grenzen gesetzt sind, wird es das Kind auch nicht überfordern.

¹⁹ Siehe dazu auch Abschnitt „Einige grundlegende Beobachtungen zum Erstspracherwerb“ (speziell § *Der Erstspracherwerb erfolgt sehr früh und relativ schnell*) in meinem Beitrag unter 1.1.2 „Wie kommt ein Kind zu seiner Sprache“ in diesem Band.

Die Erstsprachentwicklung und ihr Verlauf

In seiner „Enzyklopädie der Sprache“ hält David CRYSTAL im Abschnitt zum kindlichen Spracherwerb Folgendes fest:

„Vieles deutet darauf hin, dass beim Erwerb von Lauten und grammatischen Strukturen die meisten Kinder ähnlich verfahren, und auch beim Erwerb von Wortschatz und pragmatischen Fähigkeiten ist man auf einige Gemeinsamkeiten gestoßen. Doch gibt es offenbar große Unterschiede in der Entwicklungsgeschwindigkeit und zahlreiche individuelle Schwankungen in Bezug auf die Reihenfolge, in der bestimmte Merkmale erworben werden.“ (Crystal 1995: 232).

Darüber hinaus ist es wichtig festzuhalten, dass sich einzelne Bereiche der Sprache zu unterschiedlichen Zeiten entwickeln. Zuerst setzt die lautliche Entwicklung ein, und schon bald erwirbt das Kind seine ersten Wörter. Anzeichen für eine Entwicklung in grammatischen Bereichen (z.B. der Satzstruktur, der Verwendung von grammatischen Endungen und Wortformen) zeigen sich erst später. Die einzelnen Bereiche entwickeln sich nicht nur verschieden schnell, die jeweiligen Entwicklungen enden auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Dementsprechend lassen sich für die einzelnen Bereiche der Sprache spezifische Verläufe vorhersagen, auf die im Folgenden kurz getrennt eingegangen wird. Auch Verzögerungen oder Störungen in der Entwicklung können in jedem dieser sprachlichen Bereiche getrennt auftreten oder auch in mehreren Bereichen gleichzeitig eventuell jedoch in unterschiedlicher Ausprägung (siehe dazu mein Beitrag unter 3.1 in diesen Band).

Der Embryo vor der Geburt

Ab dem 7. Schwangerschaftsmonat ist das Gehör des Embryos so weit ausgebildet, dass es die Stimme und die Sprache seiner Mutter bereits wahrnehmen kann. Schon jetzt dürfte sich der Embryo auf den Klang und die Melodie der Sprache seiner Mutter einstellen. Neugeborene erkennen und bevorzugen nicht nur die mütterliche Stimme, sie können auch bereits die Sprache der Mutter erkennen und sie von einer anderen Sprache unterscheiden. Dazu stützen sie sich auf den Sprachrhythmus und die Prosodie (‘Sprachmelodie’). Demnach kommt ein Kind im Normalfall nicht wirklich sprachlos auf die Welt. Noch weniger lässt sich sein erstes Lebensjahr aus heutiger Sicht als „vorsprachlich“ bezeichnen, wie dies noch vor kurzem allgemein der Fall war.

Das erste Lebensjahr

• Sprachwahrnehmung und Sprachverständnis

Unser Hören scheint speziell auf die Sprachwahrnehmung abgestellt zu sein. Im Alter von einem Monat zeigt sich beim Säugling bereits die Fähigkeit zur *kategorialen Wahrnehmung* von Sprachlauten: Universelle Merkmale zur Unterscheidung von Lautkategorien wie stimmhaft vs. stimmlos, nasal vs. nicht nasal können schon unterschieden werden. Dementsprechend kann das Baby den Unterschied zwischen „ba“ und „pa“ bzw. zwischen „ma“ und „ba“ bereits erkennen.

Ab einem Alter von neun Monaten verringert sich diese Fähigkeit zur Diskriminierung wieder: Lautunterschiede, die im Sprachanbot der Umgebung *nicht* vorkommen, werden später nicht mehr (so leicht) wahrgenommen. Denken wir in diesem Zusammenhang an die bekannten Schwierigkeiten der Japaner, im Deutschen den

Unterschied zwischen /r/ und // zu meistern, da sie diesen in ihrer Sprache nicht kennen.

Eine andere, nicht triviale Aufgabe, die vor dem Sprechbeginn zu bewältigen ist, besteht darin, im Redefluss Spracheinheiten erkennen zu können. Dazu benutzt das Kind melodisch-rhythmische Informationen. Mit fünf, sechs Monaten erkennt es den eigenen Namen im Redefluss. Mit sechs Monaten kann es auf diese Weise Grenzen zwischen Sätzen erkennen und Satzmelodien unterscheiden. Mit acht Monaten kann es Wortgrenzen bestimmen.

Etwa ab einem Alter von acht Monaten ist auch das erste Sprachverständnis zu beobachten. Zu jenem Zeitpunkt, zu dem das Kind gerade seine ersten Wörter produziert, versteht es bereits durchschnittlich 20-30 Wörter.

• **Lautproduktion**

In den ersten Lebenswochen äußert der Säugling sein körperliches Befinden durch **Schreien**. Hunger, Schmerz, Angst oder Unbehagen werden auf diese Weise kommuniziert. Im Alter von sechs bis acht Wochen treten zusammen mit dem ersten Lächeln Lautäußerungen der Zufriedenheit auf. Diese bezeichnet man als **Gurren**. Ab dem vierten, fünften Monat weitet sich der Lautbestand immer mehr aus, weil es dem Säugling sichtlich Spaß bereitet, Stimme und Artikulationsbewegungen zu üben. Etwas später setzt das **Lallen** oder **Plappern** ein. Anfangs zeigt sich ein **einfaches Lallen**. Dabei wird dieselbe einfache Silbe mehrmals wiederholt, wie in dadadada, gagaga.

Später setzt ein ‚**buntes**‘, **differenziertes Lallen** ein. Dabei treten wesentlich komplexere Lautkombinationen auf. Zuerst können in den Lalläußerungen auch Laute und Lautsequenzen enthalten sein, die in der Sprache der Umgebung nicht vorkommen.

In späteren Lalläußerungen jedoch lassen sich Merkmale der Umgebungssprache bereits klar erkennen: Lautrepertoire, Lautfolgen und Silbenlänge haben sich auf jene der Sprache der Umgebung abgestimmt. Auch die spezifischen Betonungs- und Intonationsmuster der Umgebungssprache zeigen sich in den Lallmonologen bereits. So lassen sich beispielsweise typische Tonlagen für Fragen, Wünsche, Ausrufe, Warnungen etc. unterscheiden. Mit einer inhaltlichen Bedeutung sind die Lalläußerungen allerdings nicht verbunden.

Ab dieser Entwicklungsphase setzt bei gehörlosen Kindern und bei Kindern mit einem schweren Hörverlust ein bis zu diesem Zeitpunkt unauffälliges Lallen allmählich aus. Für eine weitere unauffällige Entwicklung ist entsprechender Input aus der Umgebung ab jetzt unentbehrlich.

Die ersten „echten“, d.h. bedeutungshaltig gebrauchten Wörter treten mit etwa zwölf Monaten auf. Aber auch wenn ein Kind sein erstes Wort mit Bedeutung erst einige Monate später spricht, sollte diese bloße Tatsache kein Grund zur Sorge sein.

Die Entwicklung ab dem zweiten Lebensjahr

1. Lautliche Entwicklung

Anders als bei den Lalläußerungen kommt es bei der Produktion von Wörtern darauf an, eine bestimmte Zielform zu produzieren. Anfangs weichen die frühen Sprachproduktionen des Kindes noch deutlich von den betreffenden Zielwörtern ab. Solche Veränderungen in der lautlichen Form passieren allerdings nicht willkürlich, sondern systematisch nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten. Beispielsweise werden von allen Kindern in allen Sprachen zuerst einfache Silben bestehend aus Konsonant und Vokal bevorzugt. Dies führt dazu, dass

- auslautende Konsonanten zuerst noch ausgelassen werden (z.B. [ba] für Ball) oder
- Konsonantenverbindungen vereinfacht werden (z.B. [bu:], [bu:me] oder [balu:me] statt Blume).

Auch das Lautinventar entwickelt sich erst allmählich, aber nach bestimmten, allgemeinen Prinzipien. Noch nicht erworbene Laute werden entweder durch andere ersetzt oder aber einfach ausgelassen. Die folgenden Beispiele illustrieren dies für den r-Laut, der häufig erst spät erworben wird und davor bevorzugt durch „l“ oder „j“ ersetzt wird (z.B. [lo:t] oder [jo:t] für rot) oder auch in späteren, komplexen Wörtern noch ausgelassen wird, wie in dem folgenden Beispiel eines 4-Jährigen: Ückittbemse für Rücktrittbremse.

Da Kinder sich beim Erkennen von Wortgrenzen an den dominierenden Betonungsmustern ihrer Zielsprache orientieren, gehen deutschsprachig aufwachsende Kinder vorerst davon aus, dass ein Wort mit einer betonten Silbe beginnt. Für manche Wörter wie z.B. Schokolade, Marmelade, Elefant, Lokomotive trifft dies allerdings nicht zu. Und so werden unbetonte Silben am Anfang solcher Wörter zuerst noch nicht beachtet. Indem Kinder mit der ersten betonten (hier unterstrichenen) Silbe anfangen, kommt es zu Formen wie [la:de], [fant], [tife].

Die Abfolge einer betonten und einer unbetonten Silbe, der Trochäus, ist im Deutschen grundlegend. Dies erfassen auch Kinder bereits sehr früh. Um diese Abfolge aufrecht zu erhalten, kommt es nicht nur zu Auslassungen, sondern auch zu Hinzufügungen, die dann allerdings auch als Vereinfachungen zu bewerten sind. Beispiele dafür sind: Tomama:te für Tomate, Bala für Ball.

2. Entwicklung des Wortschatzes und der Wortbedeutung

Wortschatzgröße und Zusammensetzung

Nach dem Auftreten der ersten bedeutungshaltig gebrauchten Wörter um den ersten Geburtstag herum wächst der Wortschatz zuerst nur langsam an. Mit 18 Monaten besteht der produktive oder aktive Wortschatz²⁰ aus etwa 50 Wörtern. Darunter sind Substantive (Wörter für Gegenstände und Eigennamen), Zeitwörter, Adjektive und Partikeln, d.h. kleine Wörtchen wie da, auf, zu, weg, nein, bitte, danke. Dann folgt mit einem sehr schnellen und massiven Zuwachs des Wortschatzes, dem so genannten

²⁰ Unter *produktivem* oder *aktivem* Wortschatz versteht man alle Wörter, die eine Person in ihrer Sprachproduktion aktiv benutzt. Mit *passivem* Wortschatz sind darüber hinaus jene Wörter gemeint, die man kennt und deren Bedeutung man versteht, die man allerdings selber nicht aktiv benutzt.

Wortschatzspurt oder der Wortschatzexplosion, ein sehr wichtiger Meilenstein in der Entwicklung. Das Kind lernt jetzt fast täglich mehrere neue Wörter, so dass es mit zwei Jahren bereits etwa 200 Wörter und mit zweieinhalb Jahren schon 500 Wörter produktiv verwendet. Schulanfänger verfügen in etwa über einen aktiven Wortschatz von 5000 Wörtern und können fünfmal so viele Wörter verstehen.

Eine gewisse Wortschatzgröße ist Voraussetzung dafür, dass sich aus Wörtern Sätze bilden lassen. Dementsprechend ist der Wortschatzspurt grundlegend für die grammatische Entwicklung. Die ersten Mehrwortäußerungen treten normalerweise auch gleichzeitig mit dem Wortschatzspurt auf; zuerst mit etwa 18 Monaten Zwei-Wort-Äußerungen, später dann ab etwa 24 Monaten Drei- und Mehr-Wort-Äußerungen. Parallel zur voranschreitenden grammatischen Entwicklung nimmt der prozentuelle Anteil an Zeitwörtern, Adjektiven und grammatischen Funktionswörtern wie Artikel, Hilfszeitwörter, Pronomina, Präpositionen, Konjunktionen im Wortschatz zu.

Kinder, die sich bis dahin unauffällig entwickelt haben, aber im Alter von zwei Jahren noch nicht über einen produktiven Wortschatz von mindestens 50 Wörtern verfügen, werden als Spätentwickler (oder mit dem englischen Terminus als „late talkers“) bezeichnet. Untersuchungen in mehreren Ländern zufolge betrifft dies zwischen 13 und 20% der bis dahin unauffälligen Zweijährigen. Etwa die Hälfte dieser Kinder kann den sprachlichen Rückstand im dritten Lebensjahr aufholen. Die anderen Kinder zeigen allerdings auch später noch sprachliche Defizite und sind demnach potentielle Risikokinder (vgl. dazu GRIMM:2003). Hannelore GRIMM warnt in diesem Zusammenhang zu Recht davor, das Ausbleiben eines Wortschatzspurts bei einem zweijährigen Kind auf die leichte Schulter zu nehmen.

Wortbedeutung

Das Erlernen der Wortbedeutung hängt mit der Begriffsbildung zusammen. Das Kind hört ein Wort in einer Reihe von Situationen. Daraus muss es die gemeinsamen Merkmale bestimmen. Zuerst werden nur wenige dieser Merkmale erfasst, weshalb bloß eine grobe Differenzierung gemacht wird. Dadurch kommt es zu Verallgemeinerungen, z.B. steht „Papa“ zuerst noch für alle Männer, „Hund“ auch für andere vierbeinige Tiere wie Schaf, Ziege, „Wasser“ für See, Meer, Fluss, oder „Locke“ für eine bestimmte Form, wie aus dem folgenden Beispiel hervorgeht.

(Hannah mit 5;6 Jahren - über ein Kleid mit Rüschen)

„Ich wünsche mir ein Kleid mit unten vielen Lockerln²¹ rundherum“

Gewiss fragen Kinder sich oft, was die Erwachsenen mit einem bestimmten Wort doch bloß meinen mögen. Wie das nachfolgende Beispiel illustriert, erfassen sie die Bedeutung eines Wortes oft noch nicht ganz, obwohl sie das Wort bereits verwenden:

(Max mit 3;4 Jahren - das Bild eines Sees kommentierend)

Max: „Ihr großen Menschen, Ihr sagts, glaub ich, das ist ein See und kein Wasser.“

Mutter: „Ach so. Und was sagst Du, kleiner Mensch?“

Max: „Ich sag, das ist ein Wasser!“

²¹ Verkleinerungsform von „(Haar-)Locken“

Mit ihrem noch beschränkten Wortschatz fehlt den Kindern oft noch das passende Wort aus der Erwachsenensprache, um Objekte oder Sachverhalte in ihrer Umgebung zu benennen. Was nun? Bleibt ihnen nur ein neues Wort zu kreieren. Schon ab einem Alter von etwa zwei Jahren verwenden sie dazu die Wortbildungsregeln ihrer Sprache kreativ und bilden spontan neue Wörter durch Zusammensetzung und Ableitung, wie es auch Erwachsene zur Neubildung von Wörtern tun (z.B. in Wörtern wie silan-isieren für weichspülen, Elchtest oder surfen-surfte-gesurft). Zur Illustration ein paar Beispiele von Kindern:

(Max mit 2;10 Jahren über ein abgesperrtes Auto, das wieder aufgesperrt werden soll)

„Das Auto ist zugeschlüsselt. Muss ich wieder aufschlüsseln.“

(Mit 3;3 Jahren erfindet Max folgende Berufe. Was er mit dem ersten wohl gemeint hat?)

„Ich bin ein Augenzahnarzt!“

„Das ist ein Näher.“ (statt Schneider, für jemand, der näht)

(Linde mit 5 Jahren beim Schneiden von Gulaschfleisch mit ihrer Mutter)

„Mama, wie sehen Gulaschtiere eigentlich aus?“

(Bubi mit 4;10 Jahren hat verstanden, dass mause- in mausetot Verstärkung ausdrückt und bildet dem entsprechend eigene Neubildungen)²²

„Ich habe meine Milch mause-ausgetrunken“; „das Wasser wird gleich mause-schmutzig“; „mein Bauch ist ganz mause-leer, alles Essen is raus.“

Die Fähigkeit, Ausdrücke im übertragenem Sinn zu verwenden und Doppeldeutigkeiten - auch Witze - zu erkennen, entwickelt sich erst nach dem sechsten Lebensjahr. Ab diesem Alter lernen Kinder auch erst allmählich Definitionen zu geben. Auf eine Frage wie z.B. „Was ist ein Hund?“ antworten kleinere Kinder noch typischerweise etwa mit „Oma hat einen Hund“ oder „Da ist ein Hund“, indem sie auf einen Hund zeigen. Erst im Alter von acht, neun Jahren meistern sie Definitionen, die denen der Erwachsenen ähneln.

Anders als die lautliche und die grammatische Entwicklung, die im Kindesalter abgeschlossen werden, setzt sich die Entwicklung des Wortschatzes und der Wortbedeutungen ein ganzes Leben lang fort.

3. Entwicklung der Grammatik

Wie bereits erwähnt, beginnt der Einstieg in die Grammatik etwa ab 18 Monaten mit der Wortschatzexplosion. Ab jetzt treten die ersten **Zweiwortsätze** auf (z.B. Hase lieb für „der Hase ist lieb“, Auto fahren für „das Auto fährt“). Im Alter von etwa zwei Jahren folgen Drei- und Mehrwortsätze. Anfangs fehlen in den kindlichen Äußerungen **grammatische Funktionswörter** (das sind z.B. Artikel, Pronomina, Hilfszeitwörter) noch ganz oder werden nur gelegentlich verwendet. Es ist dies auch die Zeit, ab der grammatische Kennzeichnungen (Deklinations- und Konjugationsformen) auftreten. So gibt es in den frühen Äußerungen von deutschsprachigen Kindern noch keine Verb-Endungen für die Übereinstimmung von Verb und Subjekt. Anstelle von Verbformen wie „(ich) geh-e, (du) geh-st, (er/sie/es) geh-t“, wird das Zeitwort oft in der Nennform – von manchen Kindern auch in der

²² Beispiele aus BUTZKAMM & BUTZKAMM (1999: 116)

Stammform – verwendet. Ab den Dreiwortsätzen treten neben den Nennformen allerdings auch schon die ersten korrekten Verb-Endungen auf (zuerst -t für die 3. Person Einzahl, später dann -e für die 1. Person²³ und -st für 2. Person Einzahl). Eine Zeit lang bleiben beide Formen nebeneinander bestehen auch innerhalb einer Wortmeldung, wie das folgende Beispiel von Max im Alter von 2-6 Jahren zeigt:

Max: „Mama Kaffee trinken. Kaffee trinken Mama.“

Mutter: „Kaffee trinken tut die Mama, ja.“

Max: „Mama trinken Kaffee. Mama trinkt Kaffee. Mama Kaffee trinkt.“

Auch Fallmarkierungen (wie z.B. in der, des, dem, den, seinen) gibt es in den frühen Äußerungen noch keine. Die ersten Artikel und Pronomina werden wie die Zeitwörter in ihrer Nennform verwendet, d.h. als 1. Fall. Markierungen für den 4. und dann für den 3. Fall treten erst später auf. Allerdings können Fallfehler noch länger beobachtet werden (z.B. „ich such mich [= mir] eins aus“), speziell auch mit Präpositionen (z.B. „Paul ist bei die Oma“).

Probleme mit dem Genus, d.h. mit dem grammatischen Geschlecht von Substantiven (falsche Verwendung von der, die, das) gibt es hingegen bei deutschsprachigen Kindern kaum. Anfangs benutzen manche Kinder eventuell nur eine einzige neutrale Artikelform „de“, die sowohl für der, die und das verwendet wird. Bald treten allerdings die korrekten Formen auf.

Kinder, die Deutsch als Erstsprache erwerben, erfassen schon sehr früh, dass es sich dabei um eine Sprache mit relativ freier Wortstellung im Satz handelt. Eine fixe Position im Satz nehmen allerdings die Zeitwörter ein: Das finite Verb (d.h. dasjenige, das mit dem Subjekt übereingestimmt wird) steht im Hauptsatz an der zweiten Stelle, infinite Verbformen (Partizip und Nennform in zusammengesetzten Zeitformen) stehen am Satzende. Die Position am Satzanfang vor dem finiten Verb kann allerdings frei besetzt werden. Hier kann im Deutschen nicht nur das Subjekt des Satzes stehen (wie im Englischen), sondern auch jeder andere beliebige Satzteil, wie die folgenden Beispiele illustrieren:

	Satzanfang: x-beliebiger Satzteil	2.Position: Finites Verb				Satzende: Infinites Verb
a.	Ich	werde	den Kindern	heute	ein Eis	kaufen
b.	Den Kindern	werde	ich	heute	ein Eis	kaufen
c.	Heute	werde	ich	den Kindern	ein Eis	kaufen
d.	Ein Eis	werde	ich	den Kindern	heute	kaufen

Im Gegensatz dazu steht im untergeordneten Satz mit einem Einleitungswort (z.B. mit einem Bindewort oder einem Relativpronomen am Satzanfang) das finite Verb am Satzende, nach den infiniten Verbformen wie in den folgenden Beispielen:

²³ Siehe dazu auch den nachfolgenden Abschnitt über „Kindlicher Spracherwerb und Ich-Bewusstsein“.

	Anfang des untergeordneten Satzes: Bindewort	Satzende:		
			Infinites Verb	Finites Verb
Ich bin mir sicher,	<u>dass</u>	ich den Kindern heute ein Eis	kaufen	<u>werde</u>
Ich weiß nicht,	<u>ob</u>	er den Kindern heute ein Eis	gekauft	<u>hat</u>

Während die Verbstellung in den frühesten Kinderäußerungen noch zwischen den zwei Verbpositionen alterniert (das Verb kommt im Hauptsatz sowohl in Endstellung als auch in Zweitstellung vor, wie in dem oben erwähnten Beispiel von Max), erwerben deutschsprachige Kinder die Verbstellungsregel im einfachen Satz schon sehr bald. Das Verb tritt nur mehr an zweiter Stelle im Satz auf. Wenn kurze Zeit später untergeordnete Sätze auftreten, wird das finite Verb in diesen Kontexten meistens vom Anfang an korrekt am Satzende platziert.

Auch die erste Position im Satz besetzen deutschsprachige Kinder vom Anfang an frei: Nicht nur das Subjekt, auch Objekte und Adverbien stellen sie am Satzanfang, z.B. vorne sitzen Mann (= vorne sitzt der Mann, Nico: 2;3.), Ball holen Picki (= den Ball holt Picki, Nico: 2;5), schlafen können Mama (= schlafen kann Mama, Nico: 2;5), Brücke fährt der Zug (= auf der Brücke fährt der Zug, Nico: 2;5), jetzt kann der fahren (Paul: 2;7).

Da deutschsprachige Kinder vom Anfang an auch in einfachen Aussagesätzen mit dieser variablen Anordnung im Satz konfrontiert werden, machen ihnen später auch Passivkonstruktionen kaum Probleme, wie sich in einer meiner Untersuchungen herausstellte²⁴. Während englischsprachige Kinder damit auch mit sieben Jahren noch Schwierigkeiten haben, meistern deutschsprachige Kinder bereits mit fünf Jahren die Grammatik der Passivkonstruktion. Sätze wie die nachfolgenden verstehen sie problemlos, obwohl sie sich dabei ausschließlich auf die Grammatik verlassen können, weil sie so gewählt wurden, dass eine Interpretation aufgrund von Schlüsselwörtern (unterstrichen in den Beispielen) und/oder aufgrund des üblichen Alltagswissens zu falschen Schlüssen führen muss).

Der Hase wird von dem Löwen gefressen

Der Arzt wird von dem Kind untersucht

Die Haare von dem Mädchen werden gekämmt - im Gegensatz zu:

Die Haare werden von dem Mädchen gekämmt

Schon sehr bald verschwinden die vereinfachten kindlichen Satzstrukturen: Anstelle von Zwei- und Dreiwortsätzen erscheinen die ersten komplexen Sätze (z.B. Sätze mit dass oder wenn). Wie schnell diese Entwicklung vor sich geht, zeigt eine Gegenüberstellung der zitierten Beispiele von Max: Im Alter von 2;6 waren Sätze wie „Mama Kaffee trinken“ typisch; mit 3;4 Jahren produziert er längst Satzstrukturen wie „Ihr großen Menschen, Ihr sagts, glaub ich, das ist ein See und kein Wasser“.

²⁴ Siehe SCHANER-WOLLES, Chris (1989) Strategies in acquiring grammatical relations in German: Word order or case marking? *Folia Linguistica* 23 (1-2): 131-156.

Steven PINKER (1996: 269) nennt das dreijährige Kind dem entsprechend ein grammatisches Genie und schreibt dazu:

„Plötzlich bricht die Hölle los. Zwischen zweieinhalb und dreieinhalb Jahren blüht die Kindersprache so rasch auf, dass die Forscher überwältigt sind. Die Kinder sprechen plötzlich so flüssig und grammatisch korrekt, dass es noch keinem gelungen ist, aufzuzeigen, in welchen Schritten die Kinder dabei vorgehen.“

Obwohl mit dreieinhalb bis vier Jahren die Grundregeln der Satzstruktur des Deutschen bereits erworben sind, werden besonders komplexe oder seltene Konstruktionen bzw. Strukturen, die typisch für geschriebene Sprache sind, erst im Grundschulalter beherrscht (z.B. Sätze mit deswegen, obwohl, Präpositionen wie trotz, und dergleichen). Auch wenn sie die Grammatik komplexer Sätze beherrschen, können Vier- bis Sechsjährige durchaus noch Schwierigkeiten haben mit der Bedeutung, die solche Strukturen vermitteln. Folgende Beispiele illustrieren dies für die Bedeutung der Kausalität in weil-Sätzen:

Nico (4;4) „Dann kommt ja gleich das Polizeischiff, weil da is ein Wasser“
„Der Mann ist von der Leiter gefallen, weil er sich das Bein gebrochen hat“

4. Problematisch beim Grammatikerwerb in der Erstsprache:

„Eine Bedeutung in vielen Formen“ und „Eine Form mit mehreren Bedeutungen“

Viele und bis ins Schulalter anhaltende Schwierigkeiten haben Kinder allerdings mit dem Erwerb jener Bereiche der Grammatik, die nicht von einfachen, klaren Regeln geleitet werden, deshalb schwer durchschaubar und oft nicht vorhersagbar sind. Problematisch wird es vor allem, wenn in der Grammatik jener Sprache, die das Kind erwirbt, **eine Form mehrere Bedeutungen** haben kann bzw. wenn umgekehrt **eine Bedeutung anhand von unterschiedlichen Formen** ausgedrückt wird, deren Verteilung nicht durch einfache Regeln geregelt wird.

Beides ist im Deutschen der Fall: Beispielsweise lässt sich bei einem Wort, das auf -er endet, nicht so einfach herausfinden, ob dieses -er eine eigene Bedeutung hat und wenn dies der Fall ist, was dann die Bedeutung ist. Vergleichen Sie dazu die folgenden Beispiele und versuchen Sie sich in die Lage eines spracherwerbenden Kindes zu versetzen:

Kind-er, Lied-er (-er = Mehrzahl) vs. Schwester, Fenster („er“ gehört zum Wort)
Lehr-er (-er = handelnde Person, die lehrt) vs. Weck-er (-er = Instrument, das weckt)
ein klein-er Hund (-er = Endung beim 1.Fall, Einzahl, männlich nach ein) vs.
ein klein-erer Hund oder der Hund ist klein-er (-er = Steigerungsform)

Umgekehrt gibt es in der deutschen Grammatik auch Beispiele dafür, dass eine grammatische Bedeutung anhand von unterschiedlichen Formen ausgedrückt wird, deren Verteilung sich nicht nach klaren Regeln verhält. Denken wir dabei z.B. an die Mehrzahlbildung bei Substantiven oder an die Bildung der Vergangenheitsformen und Partizipien bei Zeitwörtern. Mit 3;3 Jahren durchschaut Jakob das Problem dabei bereits, wie sein nachfolgender Kommentar verrät:

Jakob: „Kann ich dann die **Knöpfer** zumachen?“
Mutter: „Ja, aber das heißt Knöpfe“

Jakob: „Warum?“

Mutter: „Das weiß ich nicht“

(... die Erklärung von Jakob nach kurzem Überlegen)

Jakob: „Damit die Leute sich nicht auskennen können“

Allgemein lassen sich beim Erwerb solcher Formensysteme folgende Schritte feststellen, die auch teilweise gleichzeitig zu beobachten sind:

- Erst werden noch keine Endungen verwendet: z.B. zwei Schuh, viele Kind, zwei Ballon.
- Hier und da treten eher imitativ korrekte – auch unregelmäßige – Formen auf: z.B. zwei Schuhe, viele Kinder, zwei Ballons; regelmäßige Partizipien wie geschaut aber auch unregelmäßige wie getrunken, geflogen.
- Es folgen kreative Bildungen, bei denen meistens die regelmäßige Regel bzw. eine Bildung, die das Kind gerade für regelmäßig hält, übergeneralisiert werden. Folgende Beispiele sind von Max ab etwa drei Jahren: zwei Sessels, viele Merceden, die Tellerns, Ballöne, die Hemder; getrinkt (statt getrunken), gefliegen (statt geflogen), runtergegebt (statt runtergegeben), verbiegt (statt verbogen), weggeliefen (statt weggelaufen).
- Allmählich kommt es zu einer Annäherung an die Sprache der Erwachsenen. Fehler können bei neugelernten Wörtern – speziell bei solchen mit nicht regelmäßiger Bildung – allerdings auch noch im Schulalter auftreten.

5. Pragmatische Entwicklung

Wie erlernen Kinder die Fähigkeit zum Gespräch?

Während beim Kleinkind die Erwachsenen noch den Großteil der Gesprächsarbeit leisten, haben Kinder mit drei Jahren bereits viele Aspekte des Gesprächs gelernt und noch vor Erreichen des Schulalters beherrschen sie viele der Interaktionsfähigkeiten von Erwachsenen.

Die Fähigkeiten mit drei Jahren fasst CRYSTAL (1995, 246) wie folgt zusammen:

- Sie können einen Dialog eröffnen und wissen demnach, wie sich die Aufmerksamkeit eines Zuhörers erregen und aufrechterhalten lässt.
- Sie beherrschen bereits zum Teil die Konventionen des Sprecherwechsels.
- Sie wissen bereits, angemessene Antworten zu geben.

In der Entwicklung zwischen drei und fünf Jahren fallen folgende Charakteristika auf:

- Das Gespür für die sozialen Faktoren in einem erfolgreichen Gespräch verfeinern sich, z.B. die richtige Verwendung von Anrede- und Höflichkeitsformen, die indirekte Formulierung von Bitten, etc.
- Kinder lernen mit Unklarheiten umzugehen, indem sie z.B. nachfragen oder wiederholen.
- Sie lernen sich auch sprachlich zu behaupten und durchzusetzen. Dabei fallen ihnen bereits bemerkenswerte Überredungstaktiken ein, wie die folgenden Beispiele zeigen:

A: Sag ja.

B: Nein

A: Ich bin dein bester Freund, wenn du ja sagst.

C: Tauschen wir unser Pausenbrot!

D: Nein.
C: Du kriegst ein größeres, also mach schon.
(Nach CRYSTAL: 1995, 246)

Strategien für formellere Interaktionen werden dann erst in der Schule gelernt.

Zwischen dem vierten und dem sechsten Lebensjahr ist besonders häufig lautes Mitdenken beim Kind zu beobachten: Es führt bevorzugt Selbstgespräche, wenn es vor einem Problem steht, gibt sich dabei selbst Anweisungen, die es bei einer Aufgabe lenken sollen.

„Scherz und Ironie, bei der man das Gegenteil von dem sagt, was man meint, - das sind schon raffinierte Spiele mit der Sprache, die noch vielen Schulkindern Probleme bereiten.“ (BUTZKAMM & BUTZKAMM, 1999, 341). Dass etwas nicht wörtlich gemeint ist, wie in dem folgenden von den Autoren zitierten Witz, verstehen Kinder frühestens ab sechs Jahren:

Kunde zum Tankwart: „Sehen Sie bitte mal nach den Reifen?“ - „In Ordnung: eins, zwei, drei, vier - alle sind da!“

6. Entwicklung von metalinguistischen Fähigkeiten

Obwohl Kinder die Regeln der Grammatik ihrer Sprache sehr früh und problemlos erwerben, handelt es sich dabei um unbewusstes Wissen. Die Fähigkeit über Sprache zu reflektieren, sich bewusst mit Sprache auseinander zu setzen oder Fragen über Sprache zu stellen, besitzen Kleinkinder noch nicht. Diese so genannten metalinguistischen Fähigkeiten beginnen sich erst ab dem fünften, sechsten Lebensjahr zu entwickeln. Auf der lautlichen Ebene zeigen sie sich z.B. in dem plötzlichen Interesse an Wortreimen und an der lautlichen Form von Wörtern, - eine Voraussetzung für das Erlernen der Schriftsprache. So verstehen jüngere Kinder auch noch nicht, was ein Wort ist, und reagieren z.B. auf eine Aufforderung wie „Sag mir ein langes Wort“ gerne mit „Zug“, - weil der mit dem Wort bezeichnete Gegenstand lang ist.

Die gezielte Reflexion über Grammatik, wie sie z.B. im Grammatikunterricht bei der Satzanalyse verlangt wird, setzt kognitive Fähigkeiten voraus, die erst ab einem Alter von frühestens zehn, zwölf Jahren bei einem Kind vorhanden sind.

Kindlicher Spracherwerb und Ich-Bewusstsein

Das Bewusstsein der eigenen Identität entwickelt sich allmählich. Erst im Alter zwischen eineinhalb und zwei Jahren schafft es ein Kleinkind, sein eigenes Spiegelbild zu erkennen. Darin offenbart sich eine grundlegende geistige Fähigkeit, die weit über die sinnvolle Nutzung von Spiegeln hinausgeht. Dieses Aha-Erlebnis „das bin ja ich“ vor dem Spiegel bildet ein erstes äußeres Zeichen für ein Wissen um die eigene Identität. Zu einem Ich-Bewusstsein gehört nicht nur das bloße Selbsterkennen im Spiegel. Dazu gehört auch, dass man sich selber als wahrnehmende, fühlende und denkende Person begreift. Als ein Kriterium dafür, dass das Kind seine eigenen Gedanken und Gefühle vergegenwärtigen kann, gilt die Fähigkeit, sich mentales Geschehen auch bei anderen vorzustellen. Wer erkennbar davon ausgeht, dass sein Gegenüber bestimmte Vorstellungen und Gefühle hegt,

der muss auch um die eigenen entsprechenden Regungen wissen. Das setzt voraus, dass man sich in die Rolle einer anderen Person hineinversetzen kann, dass man sich vorstellen kann, was in ihr vorgeht und wie sie reagieren wird.

Tatsächlich können Zweijährige normalerweise bereits ihre Wünsche und die von anderen sprachlich mitteilen. Sie verwenden auch bereits Wörter, um Gefühle auszudrücken. Auch Gefühle von anderen können sie bereits erkennen (z.B. auf Grund des Gesichtsausdrucks). Zum Teil können sie sogar die Ursachen und Folgen von Gefühlen durchschauen, wie die folgenden Beispiele von Kindern in diesem Alter zeigen: „Mama böse. Laura Wand angemalt“ oder „Dunkel. Baby Angst. Baby weint“.

In ihren Rollenspielen geben zwei- bis dreijährige Kinder vor, eine andere Person (z.B. Vater, Mutter, Baby) zu sein. Sie differenzieren zwar bereits zwischen Realität und „Tun-als-ob“, können sich allerdings nicht in die Welt einer anderen Person und in ihre Vorstellungen, Absichten, Gefühle oder Pläne versetzen. Sie wissen zwar schon einiges über die Wünsche und Gefühle von anderen, von dem, was andere denken und wissen, verstehen sie aber noch vieles nicht.

Auch ein dreijähriges Kind kann den Wissensstand eines anderen noch nicht einkalkulieren: Beispielsweise versteht es noch nicht, dass jemand, der draußen vor der Tür steht, nicht mitbekommt, was drinnen passiert. Dies lässt sich beispielsweise in Experimenten folgender Art demonstrieren: Ein Dreijähriger schaut dabei zu, wie seine Mutter einen bestimmten Gegenstand in eine Schublade steckt, bevor sie aus dem Zimmer geht. Während sie draußen ist, wird der Gegenstand im Beisein des Kindes an einem anderen Ort, z.B. in einer Tasche, versteckt. Fragt man das Kind dann, wo die Mama nach dem Gegenstand suchen werde, wenn sie zurückkommt, so wird es spontan auf die Tasche zeigen.

Erst im Alter von vier Jahren reift die Erkenntnis, dass der Wissensstand eines anderen von dessen Information abhängt. Im gleichen Alter gelingen einem Kind die ersten erfolgreichen Lügen und es zeigen sich die ersten beabsichtigten Versuche, andere Personen zu täuschen. Das Kind beginnt nun zu verstehen, wie sich die Welt im Kopf seines Gegenübers von der in seinem eigenen unterscheiden kann.

Dies ist auch der Zeitpunkt, um den herum Kinder, die gleichzeitig zwei Sprachen bzw. zwei Varietäten einer Sprache (eine dialektale bzw. regionale Variante und eine Standardvariante) erwerben, sich dieses Umstandes bewusst werden. Erst von da an können sie gezielt – in Abhängigkeit von Situation, Gesprächspartner/in, Thema etc. – den Gebrauch einer bestimmten Sprache wählen.

Zu der Entwicklung eines Ich-Bewusstseins gehört auch die Selbstbehauptung. Dazu braucht man eine Ich-Referenz. Diese ist beim Kind anfänglich nicht an die Verwendung des Wörtchens „Ich“ gekoppelt. Überhaupt erwerben Kinder Personalpronomina erst später, nachdem sie begriffen haben, dass unterschiedliche Leute eventuell auch unterschiedliche räumliche Perspektiven bzw. verschiedene Gesichtspunkte haben können. Zuerst wird meistens der eigene Vorname als Ich-Referenz verwendet. Aber auch dann, wenn im Alter von zweieinhalb bis drei Jahren die ersten Personalpronomina „Ich“ und „Du“ auftreten, werden sie etwa von jedem dritten Kind eine Zeit lang verwechselt: Dabei bezeichnen sie sich selber mit „Du“ und das Gegenüber mit „Ich“. Ein solches Verhalten ist nicht Ausdruck eines gestörten Ich-Bewusstseins, sondern erklärt sich daraus, dass Wörter wie „Ich“ und „Du“ vom Kind als eine Art Eigennamen verstanden werden. Das Kind hat noch nicht

durchschaut, dass es Wörter gibt, die ihre Referenz ändern - je nachdem, von wem sie gesprochen werden: „Ich“ bezeichnet eben die Person, die das Wörtchen gerade ausspricht.

Zwei- und Mehrsprachigkeit im Kindesalter

Es muss erstaunen, dass in manchen, auch wissenschaftlichen Kreisen nach wie vor die überholte Meinung zu finden ist, dass eine zweisprachige Erziehung schädlich sei und deshalb davon abzuraten wäre. Es wird dabei offenbar ignoriert, dass sehr viele Menschen problemlos zweisprachig, ja sogar mehrsprachig aufwachsen und mit mehr als einer Sprache leben. Mehrsprachigkeit ist weltweit gesehen sogar die üblichere Lebensform.²⁵

Wie wichtig die Betroffenen selbst ihre Mehrsprachigkeit einschätzen, beweisen die folgenden Antworten auf die Frage: „Was bedeutet es, mit mehreren Sprachen aufzuwachsen?“²⁶

„Könnte ich die Sprache meines Vaters nicht, dann würde ich meine Großeltern und meine Cousins nicht verstehen. Das kann ich mir gar nicht vorstellen.“

(von einem mehrsprachig aufwachsenden Mädchen mit 12 Jahren)

„In Kongo, wo ich her komme, ist es ganz normal, dass man mit vier, fünf Sprachen aufwächst. Das ist überhaupt kein Problem.“

(von einem mehrsprachig aufgewachsenen Mann mit 40 Jahren)

Damit sich eine **ausgewogene Mehrsprachigkeit** entwickeln kann, sollten allerdings gewisse Punkte besonders beachtet werden: Ganz wichtig ist es, dass dem Kind vom Anfang an die Möglichkeit geboten wird, jede der Sprachen mit bestimmten Menschen bzw. bestimmten Situationen zu verbinden. Anfangs ist das Kind sich noch nicht bewusst, dass es mehrsprachig aufwächst. Es ist von sich aus noch gar nicht imstande, die Sprachen zu trennen. Und damit die Sprachen sich nicht vermischen, sollte das Kind mit einer bestimmten Person bzw. in einer bestimmten Situation konsequent die gleiche Sprache verwenden können. Auf diese Weise können sich die einzelnen Sprachen unabhängig voneinander festigen. Bis das Kind etwa ab einem Alter von vier Jahren - wie vorher im Abschnitt zum Identitätserwerb bereits angesprochen - bewusst zwischen den einzelnen Sprachen unterscheiden kann und ihre Verwendung gezielt auswählen und steuern kann, sollte die Unterscheidung der einzelnen Sprachsysteme dem Kind erleichtert werden, indem die Verwendungssituationen getrennt werden..

Sobald sich die Kinder ab diesem Alter ihrer Mehrsprachigkeit bewusst sind, ist es für mehrsprachig aufwachsende Kinder auch ganz selbstverständlich, dass nicht alle

²⁵ Vergleiche CRYSTAL (1995: 360): „Menschen, die in einem westlichen Industrieland aufgewachsen sind, glauben oft, dass die für sie gewohnte Einsprachigkeit für alle Menschen die Regel ist - abgesehen vielleicht von ein paar `Sonderfällen`. Doch sie irren sich: Für Hunderte Millionen auf der ganzen Welt gehört Mehrsprachigkeit zum täglichen Leben.“

²⁶ Von Frau Mag. Antigone KATIČIĆ für unseren gemeinsamen Vortrag zum Thema Mehrsprachigkeit im Rahmen der ScienceWeek@Austria 2001 erhoben.

Menschen die gleiche Sprache sprechen. Dies illustrieren die folgenden Aussagen von drei Erwachsenen, die mehrsprachig aufwuchsen:

- „Für uns war es von Anfang an klar, dass die eine Sprache der Mutter und die andere dem Vater gehört. Wir mochten es gar nicht, wenn sie uns in der 'falschen' Sprache angesprochen haben.“
- „Immer wenn die Oma zu uns zu Besuch kam, musste ich ihr übersetzen.“
- „Wenn ich von der Schule nach Hause kam, war es, wie wenn ich von einer weiten Reise zurückkehrte.“

Kinder, die plötzlich in eine fremdsprachige Umwelt versetzt werden, bleiben erst einmal stumm. Einige sagen monatelang nichts. Andere fangen schon nach einigen Wochen zu sprechen an. „Kinder, die einfach ins kalte Wasser geworfen werden, tauchen zunächst einmal unter. Sie tauchen auch wieder auf, brauchen aber Zeit zum Einhören und Verstehen“, so BUTZKAMM & BUTZKAMM (1999, 50), die auf Fallbeispiele von Kindern in solchen Situationen eingehen.

Literatur

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

CRYSTAL David (1995): Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache. Frankfurt am Main: Campus.

CUNNINGHAM-ANDERSSON Una; Steffan ANDERSSON (1999): Growing Up with Two Languages. A Practical Guide. London: Routledge.

GRIMM Hannelore (2003²): Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen - Ursachen - Diagnose - Intervention - Prävention. Göttingen: Hogrefe.

PINKER, Steven (1996): Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet. München: Kindler.

2.2 Kompetenter Umgang mit Sprache – Hilfestellung durch Erwachsene Mag. Christa HABERLEITNER

Was sie in diesem Kapitel erfahren werden:

- Sie lernen Modelle und Konzepte kennen, die Spracherwerbsprozesse und Sprachförderung verdeutlichen.
- Die Auswirkungen des Erziehverhaltens auf gelungene Spracherwerbsprozesse werden dargestellt.
- Sie erhalten Hilfestellungen und Tipps für den pädagogischen Alltag durch das Aufzeigen praktischer Möglichkeiten zur Wertschätzung von Mehrsprachigkeit.
- Interessierte finden Hinweise auf vertiefende Literatur.

Sprachförderung ist ein wesentlicher Aspekt von interkultureller Erziehung. Sie verbessert die Integrations- und Zukunftschancen der Kinder erheblich. Sprachkompetenz ist somit eine zentrale Schlüsselqualifikation für das weitere Leben.

Kompetenter Umgang mit Sprache im Kindergarten impliziert, dass die interkulturelle Pädagogik für die Kindergartenpädagogin bzw. den –pädagogen eine persönliche und berufliche Herausforderung darstellt:

- Sie setzt sich mit der Gleichwertigkeit aller Menschen auseinander und fordert von den Pädagoginnen und Pädagogen die Bereitschaft, ihre eigenen Werte, Normen, Stereotypen und Vorurteile zu erforschen und zu überprüfen.
- sie erfordert kompetenten Umgang mit Sprache. Das schließt folgende Aspekte mit ein:
 - Auseinandersetzung mit den eigenen kulturellen, religiösen und traditionellen Wurzeln und damit auch die Bereitschaft, eigenes Denken, Handeln und Fühlen zu reflektieren und in der Supervision aufzuarbeiten,
 - Auseinandersetzungen mit der eigenen sprachlichen Sozialisation(sgeschichte): eigene Sprache, Sprechweise, Sprechfreude, individueller Zugang zum Erlernen einer Fremdsprache (Welche positiven oder negativen Erinnerungen haben die PädagogInnen an ihre eigene Schulzeit?) und Fremdsprachenerwerb (meist Englisch),
 - Aneignung fundierten Wissens über Spracherwerb,
 - Anerkennung der Bedeutung der Förderung der Erstsprache als Basis für den Zweitspracherwerb (Auseinandersetzung mit „Identitätsentwicklung und Erstsprache“, „Sprache als Familienkultur“, „Wert- oder Geringschätzung von Sprache“, „Respekt vor der Einzigartigkeit jedes Kindes“),
 - Berücksichtigung der Forderung, dass die erzieherische Haltung von Akzeptanz und Liebe geprägt sein soll und ausreichend sprachliche Angebote gesetzt werden müssen, damit sich Sprache (Zweitsprache) entwickeln kann,
 - das Wissen, dass Sprachförderung, wie sie hier dargestellt wird, ein Aspekt der allgemeinen pädagogische Arbeit ist und allen Kindern zugute kommt, die noch eine weitere Unterstützung in ihrem Sprachvermögen benötigen,

- Nutzung aller im Kindergarten vorhandenen „sprachlichen Ressourcen“ (SprachassistentInnen, HelferInnen, Eltern als Dolmetscher usw.),
- Berücksichtigung unterschiedlicher Sprachförderkonzepte und Anpassung an die Situation des jeweiligen Standortes.

Interessant und bereichernd wäre es in diesem Zusammenhang, über die Grenzen Österreichs hinauszuschauen und wahrzunehmen, wie in anderen Ländern Europas interkulturell gearbeitet wird. Der „Blick über den Tellerrand“ kann eigene Bedingungen, Grenzen und Möglichkeiten einschätzbar machen. Es können Anregungen aus anderen Institutionen übernommen, erprobt und gegebenenfalls in die eigenen Einrichtung übernommen werden. Dazu würden sich für den vorschulischen Bereich auch diverse europäische Bildungsprogramme, über mehrere Länder hinweg, eignen, wie z.B. COMENIUS, SOKRATES usw.

Erklärungsmodelle für den Spracherwerb

Die Baummetapher

Metaphern, die Spracherwerb als Wachstums- und Entfaltungsprozess darstellen und dafür den Baum wählen, finden sich bei mehreren Autoren (vgl. VIS, 2003, 16). Eine besonders „anschauliche“ (hier von einem sechsjährigen Mädchen ins Bild umgesetzt) Erklärung stellt der Sprachbaum nach WENDLANDT (dazu siehe Literaturliste!) dar. Der Autor verdeutlicht, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit Spracherwerb möglich ist und inwiefern Sprache Ergebnis einer positiven Gesamtentwicklung sein kann:

Abb.1



Die **Wurzeln** sind fest mit der Erde verbunden, sie geben dem Baum Halt und Standfestigkeit und ermöglichen die Aufnahme von Nährstoffen aus der Erde. Als Wurzeln können gelten:

- Schreien und Lallen:
 - Für die Bezugspersonen hat schon kurz nach der Geburt das **Schreien Informationscharakter** (z.B. Hunger, Schmerz, Angst werden ausgedrückt).
 - Der Säugling lernt, dass das **Schreien** eine bestimmte **Reaktion** in seiner Umwelt **auslöst** (Streicheleinheiten, Stillen, Sprechen, Summen, Singen), es entsteht erste Kommunikation und damit einhergehend erste zwischenmenschliche Beziehung.
- Die sensomotorische Entwicklung (Hören, Sehen, Tasten, Bewegung):
 - Bereits im Mutterleib kann der Embryo Geräusche wahrnehmen; über das **Ohr** nimmt das Kind Schalleindrücke und Sprachlaute auf; weitere notwendige Anregungen für die Entwicklung der Sprache sind die Wahrnehmung von Lauten aus der Umgebung und das „Sich-selbst-Hören“.
 - Viele Eindrücke erhält das Kind über das visuelle System, über das **Auge**. Es lernt Farben und Formen kennen, lernt Muster zu unterscheiden, es nimmt Informationen über Räume und bewegliche Objekte auf. Kinder entdecken mit ihren Augen die Umwelt. Für die Sprachentwicklung ist das Sehen deshalb von Bedeutung, weil Kinder auf den Mund der Erwachsenen, auf ihre Lippenbewegung achten und versuchen, diese nachzuahmen.
 - Die taktile Kommunikation gilt als erste Sprache des Kindes, auf der verbale Sprache aufbaut. Für den Säugling ist die **Haut** das wichtigste Kommunikationsmittel, es nimmt über sie Kontakt zu seiner Umwelt auf. Berührungen sind „eine Grundlage sozialer Existenz“ und für die Entwicklung des Kindes lebensnotwendig.
 - Zunehmende Koordination der Tast-, Muskel- und Gelenkwahrnehmungen sowie das Sehen führen dazu, dass Kinder gezielt nach Gegenständen greifen, und dabei die **Feinmotorik** entwickeln.
- die geistige Entwicklung:
 - Mit dem Wachstum des Gehirns entfalten sich die geistigen Fähigkeiten des Kindes, es hat alle seine Sinne auf Empfang eingestellt und ist begierig, die Eindrücke, denen es ausgesetzt ist, zu sortieren.
 - Der **enge Zusammenhang** zwischen **geistiger und sprachlicher Entwicklung** wird im so genannten Fragealter besonders deutlich, wenn sich das Kind seine nähere und weitere Umwelt mit ihren mannigfaltigen Erscheinungen über Sprache erschließt.
- die sozial- emotionale Entwicklung:
 - Entscheidend für seine Grundhaltung zu Menschen und Umwelt ist die Art und Weise, wie ein Säugling gepflegt und versorgt wird.
 - Dort wo das Kind **Vertrauen** und **Geborgenheit** erlebt, dort wo es sich angenommen fühlt, dort wird es dem anderen Vertrauen entgegenbringen.
 - Sprechen heißt, mit dem anderen **in Beziehung treten**.

Als **Stamm** können die Sprechfreude und das Sprachverständnis gesehen werden:

- Es macht dem Kind Freude sich anderen mitteilen zu können.
- Je mehr sich die Bezugspersonen auf die Sprechabsichten des Kindes einlassen

und diese positiv aufgreifen, desto mehr wird sich die Kommunikationsfähigkeit des Kindes entwickeln.

- Die Fähigkeit, Sprache zu verstehen, ist eher vorhanden als die Fähigkeit zu sprechen. Kinder begreifen die Bedeutung einzelner Wörter früher und handeln entsprechend.

In der **Krone des „Sprachbaumes“** entfalten sich die drei Aspekte „Artikulation, Wortschatz und Grammatik“ parallel. Die Sonne steht für Zuneigung und Wertschätzung als Voraussetzung:

- Um sich entwickeln zu können, muss sich das Kind angenommen fühlen, Liebe und Zuneigung erfahren.
- Die Frage wird sein, welche emotionale „Wetterlage“ in der Familie und im Kindergarten herrscht. (Bei Sprachstörungen wäre hier herauszufinden, ob in der Familie oder im Kindergarten ständig „verhangener Himmel“ vorherrscht).
- Auch ein Zuviel an Sonne (auf Grund von zB Überbehütung) könnte die Entwicklungsmöglichkeiten ungünstig beeinflussen.

Die **Gießkanne** veranschaulicht fördernde Aspekte beim Sprechen-Lernen:

- Wie der Baum in der Erde verwurzelt ist und Halt und Nährstoffe vorfindet, ist auch das Kind in seine soziale Umgebung eingebettet.
- Kein Baum gleicht dem anderen - auch in der sprachlichen Entwicklung einzelner Kinder sind Unterschiede festzustellen. Jedes Kind braucht sein eigenes, individuelles „Menü“ an Sprachanregungen, die die jeweiligen individuellen Fähigkeiten berücksichtigen (vgl. MILITZER, 2002).

Durch „gute Wachstumsbedingungen“ entwickelt sich nicht nur eine solide Sprache, sondern mit ihr entwickeln sich auch Selbstachtung, Selbstbewusstsein, Identität und Beziehungsfähigkeit. Jede Zweitsprache entwickelt sich als Ableger und ist somit zwangsweise abhängig von den Ausführungen des „Hauptstammes“. Auch der Ableger braucht ausreichende, ergänzende Pflege und muss ebenso von der wärmenden Sonne beschienen werden. Durch den Ableger entwickelt sich eine zweite Identität, welche eng mit der Stabilität und Beständigkeit der ersten gekoppelt ist. Sie wachsen nebeneinander, und zusammen bilden sie bereits eine „Baumgruppe“. Wenn die Entwicklung für beide „Bäume“ nicht förderlich verläuft, so finden wir nicht nur die Situation der „doppelten Halbsprachigkeit“ vor, sondern auch entsprechende Schwierigkeiten mit der jeweiligen Identität. Werden jedoch beide „Bäume“, beide „Sprachwurzeln“ von Anfang an mit „Nährmitteln aus zwei Gießkannen“ versorgt, so kann die Situation des „Bilingualismus“ entstehen. Hierfür ist es wiederum förderlich zu wissen, wie man **gezielt gießt**, und zu wissen, **wo und wann man gießt** (vgl. SCHLÖSSER, 2001).

Das Sprachförderkonzept nach MILITZER

Das Sprachförderkonzept der Kindergartenpädagogin und Dipl. Pädagogin Renate MILITZER geht von den Fragestellungen aus,

- wie man die aktuellen Interessen, Bedürfnisse und Kompetenzen der Kinder zum Bezugspunkt der Arbeit erklärt und gleichzeitig eine bewusste und regelmäßige Sprachförderung der Kinder sicherstellt und
- inwieweit der situationsorientierte Ansatz eine gezielte, systematische Sprachförde-

rung zulässt.

MILITZER beschreibt nachfolgende vier Schritte zur bewussten Sprachförderung (oder - um mit SCHLÖSSER zu sprechen - „wann man wo gezielt gießt“):

- 1. Eine Situation als geeignet für Sprachförderung erkennen,**
- 2. einen „öffnenden“ Kontakt zum Kind herstellen,**
- 3. Sprache bewusst und situationsorientiert fördern,**
- 4. die Situation schriftlich bzw. tabellarisch dokumentieren bzw. festhalten – im Sinne einer Selbstkontrolle.**

1. Eine Situation als geeignet für Sprachförderung erkennen

Eigentlich sind alle Situationen im Kindergarten zur Sprachförderung geeignet, dennoch zeigt sich bei näherer Auseinandersetzung, dass es durchaus Situationen gibt, in denen Zurückhaltung angesagt ist. Gemeint sind hier Situationen mit einem starken Eigenleben - eine abgeschlossene Welt – aus der die Akteure hin und wieder „herausschauen“ oder in die sie sich wieder zurückziehen können. In solchen Situationen spürt man förmlich, dass hier intensive Lern- und Erfahrungsprozesse stattfinden und es ist eine Frage des Taktes, inwieweit man die Intimität solcher Situationen stören bzw. sie für andere Zwecke instrumentalisieren darf. Hier wird von ganz großer Bedeutung sein, welches Menschenbild der pädagogischen Arbeit zu Grunde liegt und wie ernst es dem Einzelnen mit der Achtung und Wertschätzung kindlicher Eigenart ist.

Demgegenüber gibt es

- eine Fülle an Situationen, die aus der Sicht der Kinder „Öffentlichkeitscharakter“ besitzen, in denen die Kinder auf vielfältige Weise ihre Bereitschaft signalisieren, Verbindung zu knüpfen; die Kindergartenpädagogin, der -pädagoge kann diese zu gezielter Sprachförderung nutzen,
- Situationen, in denen die Kinder Kontakt zu anderen Kindern, zu Erwachsenen aufnehmen wollen („Schau mal!“ „Hör mal!“ „Hilf mal!“) und
- Situationen des Alleinseins, der Traurigkeit, die als Bitte nach Zuwendung und Zuspruch verstanden werden können.

Neben den „klassischen“ Mitteln bzw. Möglichkeiten der Sprachanregung durch Bilderbücher, Lieder, Reime und Gedichte gibt es eine Vielzahl täglich wiederkehrender Alltagssituationen: Mahlzeiten, alltägliche „Begrüßungsformeln“, täglich wiederkehrende Fragen („Darf ich in den Baubereich?“). Sprachliche Rituale mit Wiedererkennungswert im Tagesablauf geben Sicherheit und strukturieren sprachliche Situationen, die die Möglichkeiten zur Kommunikation bieten. Wesentlich ist hier das Gespür für den - aus der Sicht der Kinder – „richtigen“ Zeitpunkt.

2. Einen „öffnenden“ Kontakt zum Kind herstellen

Damit meint MILITZER, dass eine Verbindung zum Kind gestaltet werden sollte, die für das Kind stimmig ist und der es sich nicht zu verschließen braucht. Insofern kann „öffnender Kontakt auch heißen, die Zurückhaltung des Kindes zu akzeptieren. Entscheidend bleibt, dem Kind mit anderer Muttersprache behutsam zu begegnen. Die Kindergartenpädagogin bzw. der -pädagoge sollte immer wieder signalisieren, dass allein das Tempo des Kindes die Richtlinie für den Beziehungsaufbau bildet.

In diesem Zusammenhang sei der polnische Pädagoge und Arzt Janusz KORCZAK (1878-1942) angeführt, der in seinem pädagogischen Konzept die Bedeutung eines offenen Dialoges mit Kindern unterstreicht. Erwachsene müssen sich Zeit für die Kinder nehmen und sie in ihren Fragen bestärken. Für KORCZAK ist die Tatsache, dass man Kinder mag und gelten lässt, Voraussetzung für die Erziehung. Die pädagogische Beziehung sollte von dem Bewusstsein geprägt sein, dass das Kind vom Beginn des Lebens an ein hohes Recht auf Selbstbestimmung hat. Das Kind lernt aber auch von den Menschen seiner Umgebung, von Erwachsenen und Kindern. Diese bedeuten umso mehr für das Kind, je mehr sie sich selber öffnen, je mehr sie vom Kind lernen und das Kind als ein eigenständiges Individuum wahrnehmen.

Folgende Aspekte können zu einer pädagogisch wertschätzenden Haltung seitens der Pädagoginnen und Pädagogen beitragen, die KORCZAK in seinen pädagogischen Konzepten fordert:

- dem Kind Zeit für Beobachtungen lassen,
- Sprachentwicklung gewinnt durch den Blickkontakt zwischen den Kommunikationspartnern – der freundliche Blick ist wichtig,
- sich dem Kind zuwenden: auf alle sprachlichen Äußerungen des Kindes eingehen und versuchen durch Beachtung von Mimik und Gestik des Kindes die eigene mangelnde Sprachkompetenz zu kompensieren,
- langsames und ausdrucksvolles Sprechen des Erwachsenen, begleitet von Mimik und Gestik intensivieren den Einprägeseffekt,
- Gesprächsbereitschaft signalisieren,
- offene Fragen verwenden (keine Fragen mit „Ja“ oder „Nein“ als Antwortmöglichkeit),
- Antwortmöglichkeiten (als Modell) anbieten,
- aktives Zuhören einüben und praktizieren,
- auf sprachliche Äußerungen der Kinder eine positive Rückmeldung geben - Lob aussprechen,
- alltägliche Handlungen während des Handelns verbal benennen,
- eine offene Körperhaltung einnehmen,
- Rituale der Kinder als Kontaktbrücken aufgreifen,
- Regeln mit ablehnenden Merkmalen freundlich und offen verdeutlichen (es dürfen z.B. nur vier Kinder im Baubereich spielen),
- Ironie vermeiden,
- nicht in der Gegenwart des Kindes über das Kind sprechen, sondern es gegebenenfalls ins Gespräch mit einbeziehen,
- die Kinder erleben lassen, dass ihre Sprachen im Kindergarten einen Platz haben (z.B. die Spielbereiche in ihrer Sprache benennen lassen, Sprache auch „in Schrift sichtbar machen“),
- Spielmaterialien in ihren vertrauten Familiensprachen benennen lassen,
- aktives Bemühen um sprachliche Vielfalt im Kindergarten durch Bücher und Materialien mit sprachanregendem und förderndem Charakter,
- Bereitschaft der Erwachsenen, sich immer wieder neu auf die Kinder und ihre Besonderheiten einzulassen und sich an deren Bedürfnissen zu orientieren (dies ist maßgeblich für das Entstehen eines öffnenden Kontaktes und eine

grundlegende Voraussetzung dafür, dass sich die Kinder wohl fühlen und dass somit effektives Lernen stattfinden kann). (vgl. MILITZER, 2001).

3. Sprache bewusst und situationsorientiert fördern

Um Sprache bei Kindern zu fördern, sind grundlegende Informationen über den Spracherwerb sowie die Sprachsituation in den Familien erforderlich. Im Kindergarten wird so vorgegangen:

- Da die Kindergartenpädagogin bzw. der Kindergartenpädagoge während der ganzen Zeit sprachliches Vorbild für die Kinder ist, sollte sie/er im Bewusstsein der Vorbildfunktion das eigene Sprachverhalten kritisch reflektieren und gegebenenfalls verändern.
- Er/ Sie kann sich über jedes gesprochene Wort der Kinder freuen, unabhängig davon ob dieses „richtig“ angewendet wird oder ob nicht (es zählt primär der kommunikative Erfolg des Kindes).
- Unmittelbar in der Gesprächsfolge greift die Pädagogin bzw. der Pädagoge den sprachlichen Inhalt der Äußerungen des Kindes, die es nicht korrekt ausdrückt, auf und pflegt „korrekatives Feedback“. Sie werden in der Form des aktiven Zuhörens gespiegelt, indem der Inhalt sinngemäß mit eigenen Worten wiederholt wird, ohne die Feststellung „das ist falsch“ anwenden zu müssen. Unmittelbar, spielerisch und freundlich kommen die korrekten Sprachformen zum Kind zurück;
- Auch längere Sprechpausen des Kindes sind zu akzeptieren, um nicht durch vorschnelles Reagieren das Ausprobieren abubrechen. Diese Langsamkeit beim Sprechen hat mit Ungeübtheit zu tun und wird sich verlieren. (vgl. SCHLÖSSER, 2001);
- Man kann an jene Fertigkeiten der Kinder anknüpfen und auf ihnen aufbauen, die im anstrengenden und problemorientierten Alltag häufig übersehen werden: Statt auf die fehlende Sprachkompetenz zu achten und alle Anstrengungen in die Behebung dieses „Mangels“ zu stecken, wäre zu beobachten, welche Kompetenzen das Kind hat. Diese Ansätze sind mit entsprechenden Angeboten und Aktivitäten zu verstärken. Dadurch fühlt sich das Kind angenommen und respektiert – und empfindet Sicherheit. Kinder lernen auf der Basis von Selbstvertrauen, d.h. sie brauchen zum Lernen die Sicherheit und Orientierung in wertschätzender Beziehung. Das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit ist für den Fremdspracherwerb unabdingbar. Das schließt eine aktive Förderung der Erstsprache mit ein (vgl. KNISEL-SCHEURING, 2002).

4. Die Situation schriftlich bzw. tabellarisch dokumentieren bzw. festhalten – im Sinne einer Selbstkontrolle

Die Beobachtung, Einschätzung und Feststellung der individuellen Sprachkompetenz ist unerlässlich und sollte einen kontinuierlichen Prozess darstellen. Sie ließe sich wie folgt dokumentieren:

Name	Erstsprache	Datum/Uhrzeit	Dauer	Bemerkungen
Michi	Deutsch	19.05. 09:15 - 09:30	15 Min.	Bilderbuch selber „gelesen“
Dejan	Kroatisch	19.05 10:00 – 10:30	30 Min.	Memory „In zwei Sprachen gespielt“ kroa-

				tisch/deutsch
Cem	Türkisch	19.05. 08:00 – 08:10	10 Min.	Eingewöhnungsphase Kontaktanbahnung mit Handpuppe

Dieser Schritt stellt den Abschluss einer Situation bewusster Sprachförderung dar.

Die schriftliche Dokumentation dieser Situationen hat folgende Vorteile:

- Die Kindergartenpädagogin bzw. der Kindergartenpädagoge erhält einen Überblick über die Häufigkeit von Situationen bewusster Sprachförderung.
- Die Methode bietet eine Kontrolle für die Kindergartenpädagogin bzw. den -pädagogen, welche Kinder häufig, weniger oder gar nicht in den Genuss von Sprachförderung kommen.
- Pädagoginnen und Pädagogen haben eine Argumentationshilfe für Elterngespräche.
- Die Methode bietet Hilfestellung bei der Team-Reflexion über die Sprachförderung (die mit der Leitung oder mit externen Beraterinnen bzw. Beratern wie Supervisoren und Supervisorinnen, den pädagogischen Beraterinnen und Beratern usw. durchgeführt wird).
- Es existiert eine Aufzeichnung, die im Vertretungsfall (Krankheit oder Urlaub der Gruppen führenden Kindergartenpädagogin bzw. des -pädagogen) alle Informationen verfügbar hält. (Es ist daher wichtig, dass diese Checkliste im jeweiligen Gruppenraum verfügbar ist.).

Jede Kindergartenpädagogin bzw. jeder Kindergartenpädagoge soll eine für sich selber „stimmige“ äußere Form der Dokumentation finden, damit diese ganz selbstverständlich in den Praxisalltag integriert werden kann und nicht als Zusatzaufgabe empfunden wird (vgl. MILITZER, 2001).

Eine isolierte Sprachförderung ohne Förderung der Erstsprache und ohne Einbeziehen des sozialen Kontextes, in dem das Kind lebt (Familie, Nachbarschaft, Kindergarten, Schule), wird keine nachhaltigen Auswirkungen zeigen.

Hilfestellungen und Tipps für den pädagogischen Alltag: Praktische Möglichkeiten zur Anerkennung von Mehrsprachigkeit

Wenn Pädagoginnen und Pädagogen im Kindergarten mit Mehrsprachigkeit konfrontiert sind, gibt es mitunter erprobte Maßnahmen aus der Praxis, die mit geringem Aufwand große Wirksamkeit (im Sinne eines Beitrags zum Gelingen der Sprachförder-Vorhaben) versprechen:

- **„Sprach-Paten“ einsetzen:**

Beim Eintritt in den Kindergarten kann dem Kind, - wenn möglich - ein gleichsprachiges Kind als „Pate“ zur Seite gestellt werden;

- **Angebot sukzessiv ausweiten:**

Durch bewusst gesteuerten Spracheinsatz der Kindergartenpädagogin, des

-pädagogen (zu Beginn des Sprachlernens: kurze einfache sich wiederholende Sätze, später zunehmende Sprachenvielfalt) geschieht wesentliche Hilfestellung.

- **„Bindung“ schaffen:**

In der Sprachförderung sind geeignete Sozialformen einzusetzen. Es empfiehlt sich, so oft wie möglich in der Kleingruppe zu arbeiten.

- **„Morgenkreis“:**

Begrüßungslieder können erarbeitet werden, in denen sich die Kinder auf Deutsch, Türkisch, Somalisch und in anderen Sprachen „Guten Morgen“ wünschen. Da die Kindergartenpädagogin bzw. -pädagoge nicht alle Sprachen beherrschen kann, sollte sie auch hier mit den Eltern kooperieren. Gute Erfahrungen machten Pädagoginnen und Pädagogen, die sich Schlüsselbegriffe und Zahlen, die im Morgenkreis immer wieder verwendet werden, aufschreiben ließen. Dadurch präsentiert sich die Kindergartenpädagogin bzw. der -pädagoge als Lehrende/r und Lernende/r;

- **Name des Kindes als Teil der Identität wahrnehmen:**

- Schon bei der Einschreibung ist es wichtig, den Namen des Kindes und seine Aussprache von den Eltern zu erfahren. Der Name des Kindes soll auf keinen Fall eingedeutscht werden. Einfache Lieder und Spiele können den Kindern helfen, die Namen der anderen Kinder kennen zu lernen.
- Namen und was sie bedeuten: Alle Eltern überlegen sich sorgfältig, welche Namen sie ihrem Kind geben. Hier könnte die Kindergartenpädagogin bzw. der -pädagoge die Eltern schon während der Eingewöhnungsphase bitten, auf ein vorbereitetes Blatt (wenn möglich auch in den gängigen Familiensprachen) „Ich heiße... , weil... “ zu notieren. Diese Dokumentation kann im Gruppenraum, in der Garderobe usw. ausgestellt werden.

- **Familienwände gestalten:**

Die Darstellung des Namens (siehe oben) kann auch auf so genannten Familienwänden ausgestellt bzw. präsentiert werden, die auch von Eltern gestaltet oder mitgestaltet werden können bzw. mitgestaltet werden sollen. Themen könnten sein:

- „als ich noch ein Baby war“;
- „welches Spielzeug ich hatte“, „wo wir gewohnt haben“, „mein Lieblingslied“, „wer zur Familie gehört“;

- **Wörterbücher in den jeweiligen Sprachen:**

Diese Bücher helfen der Kindergartenpädagogin bzw. dem -pädagogen und den Kindern bei der Verständigung. Sie sollen so platziert sein, dass sie allen zur Verfügung stehen. Besonders beliebt sind selbst hergestellte Wörterbücher zu bestimmten Themen aus Werbeprospekten, aus den Zeichnungen der Kinder(z.B. „Unsere Lieblingstiere“), ein Sinnwörterbuch (z.B. „Das haben wir gekostet, gerochen...“) Schlüsselbegriffe aus Bilderbüchern, Farben- und Zahlenwörterbuch usw. Hier werden zu den Bildern die entsprechenden Begriffen in allen in der Gruppe vorhandenen Sprachen geschrieben (Hilfe der Eltern nutzen).

- Sprachen im Kindergarten sichtbar machen:

- Die Spielbereiche, aber auch Alltagsgegenstände wie z.B.: Tisch, Kasten, usw., in allen in der Gruppe vorhandenen Sprachen kennzeichnen, so ist es auch möglich, Ähnlichkeiten der Sprachen wahrzunehmen, ein Gefühl für Fremdsprachen zu entwickeln; später können die Kinder Schrift mit Sprache in Verbindung bringen.
- Am Kindergartenanfang sollen alle Kinder „ihre Begrüßungsformel“, auf große Plakate geschrieben, in der jeweiligen Erstsprache mitbringen (Hilfe der Eltern nutzen).
- Begrüßen und Verabschieden: Die Kinder entscheiden selbst, in welcher Sprache sie einander begrüßen. In Zusammenarbeit mit den Eltern kann ein „Guten Tag-Buch“ entstehen. Die Eltern erzählen über Begrüßungsrituale und schreiben diese in das Buch, welches dann von den Kindern gestaltet wird.
- Elterninformationen sollten in allen (gängigen) Familiensprachen präsentiert werden.
- „Erkennungszeichen“ der Kinder (z.B. in der Garderobe, an der „Lade“) können mehrsprachig beschriftet werden.
- „Diese Sprachen sprechen wir in der Kindergartengruppe“: Darüber gibt eine optisch ansprechende Liste Auskunft.

- durch Raumgestaltung Atmosphäre schaffen:

- Gegenstände aus den verschiedenen Kulturen benutzen, ausstellen;
- Landkarten und Globus zur Verfügung stellen;
- Gegenstände, die bei den sprachlichen Aktivitäten besprochen werden, in der Institution zum täglichen Gebrauch oder zur Anschauung bereitstellen.

- Spielnachmittage für Erwachsene und Kinder organisieren:

Diese Aktivität eignet sich, um die im Kindergarten angewandte Methode der Sprachvermittlung den Eltern zu verdeutlichen.

- die Eltern dabei unterstützen, Gesprächsanlässe für zu Hause zu finden:

Das Beispiel des türkisch-deutschen Kindergartens in Kreuzberg- Berlin (vgl.: <http://www.aktiv-fuer-kinder.de>) zeigt, wie dies möglich ist:

- Die Eltern sind immer gut darüber informiert, aus welchen Gründen die KindergartenpädagogInnen ein Projekt zu einem bestimmten Thema oder Wissensbereich planen.
- Zu Beginn des Projektes hängen die Kindergartenpädagoginnen bzw. -pädagogen auf dem Elternbrett der jeweiligen Gruppe aus, welche Schlüsselwörter aus ihrer Sicht bei der Bearbeitung dieses Themas wichtig sind. Diese Liste sollte im Laufe der Zeit ergänzt werden, denn Projekte entwickeln sich durch die Fragen und Hypothesen der Kinder mitunter ganz anders, als vorher gedacht.
- Die Liste der wichtigen Wörter sowie alle Informationen für die Eltern sind immer zweisprachig verfasst, deutsch und türkisch, damit alle Eltern sich damit beschäftigen können. Manchmal lernen auch die Eltern dabei spezielle Wörter in Deutsch oder Türkisch erst kennen.

- Weil Kinder ein Wort viele Male hören müssen, bevor sie es sicher gebrauchen können, werden die Eltern aufgefordert, die Erweiterung des aktiven Wortschatzes der Kinder zu unterstützen, indem sie zu Hause mit ihnen über das Projekt sprechen und die Schlüsselwörter dabei benutzen. Sie werden ermutigt, die Sprache zu wählen, in der sie sich wohler und heimischer fühlen.
 - Für die Kinder ist es in jedem Fall ein besonderes Bildungsangebot zu erfahren, dass es für jede Sache mindestens zwei verschiedene Begriffe gibt. Sie lernen dabei, Perspektiven zu wechseln und die Existenz verschiedener Sprachen bewusst wahrzunehmen.
- **Gemeinsam Erlebnisse außerhalb des Kindergartens schaffen:**
Dazu bewähren sich Besuche in Buchhandlungen, Einkaufen für gemeinsame Aktivitäten, Exkursionen zu unterschiedlichen Einrichtungen wie z.B. Feuerwehr, Rettung, usw.
 - **die „originale Begegnung“ arrangieren:**
Auch EBERHARD (siehe Kapitel 4.3) hat in der Praxis gute Erfahrungen damit gemacht, Personen von außen in den Kindergarten einzuladen. Diese Personen erzählen von sich und ihrem Land und machen somit „Anders-Sein“ erlebbar. Für die Präsentation von Musik, Tanz, Märchen usw. können Eltern als Vermittler oder Übersetzer die pädagogische Arbeit unterstützen.
 - **die „Sprach-Sonne“ als Metapher und Kommunikationshilfe verwenden:**
Eine (selbst hergestellte „Sonne“ mit variablen Strahlen wird mit Grundbegriffen als Hilfe zur Kommunikation beschriftet (z.B. tröstende Worte, Geburtstagswünsche, Begrüßungen, Einräumen). Die Eltern helfen bei der Übersetzung.
 - **Bewegungsspiele in die Sprachförder-Arbeit einbauen:**
Das Ausleben, Ausagieren des Bewegungsbedürfnisses unterstützt die sprachliche Entwicklung (siehe auch Kapitel 1.2 und 4.3). Bei einfachen Bewegungsspielen wie z..Feuer, Wasser, Luft oder Zimmer, Küche, Kabinett können die wichtigsten Begriffe in verschiedenen Sprachen gesprochen werden. So erleben sich immer wieder andere Kinder als Verstehende. Bewegungsangebote sollen mit Sprache und Sprachklang verbunden werde, insbesondere eignet sich die Rhythmik zur Unterstützung des Sprachlernens.
 - **mit Sprache spielen:**
Zaubersprüche und Auszählreime in verschiedenen Sprachen anzubieten, steigert die Lust am Spracherwerb.
 - **zwei- und mehrsprachigen Bilderbücher bzw. Bilderbücher, die von fremden Ländern erzählen, einsetzen:**
Diese Bücher können z.B. von Eltern oder älteren Geschwistern vor dem Abholen der Kinder vorgelesen werden. Bei Bilderbüchern aus anderen Kulturen ist es (genau wie bei deutschsprachigen Bilderbüchern) wichtig, auf die Auswahlkriterien zu achten.

- Sprachfördermaterial zur Aktivierung einsetzen:

Am Beispiel „Hocus und Lotus“ (Wie kleine Kinder eine zweite Sprache lernen können“, vgl. http://www.raa.de/download/Hokus_Lotus.pdf) einem Konzept, das an der Universität La Sapienza in Rom von Frau Prof. Traude TAESCHNER und ihrem Team entwickelt (und durch die finanzielle Unterstützung von Lingua und Sokrates Programm der EU in den Niederlanden, Großbritannien, Spanien und Italien erprobt wurde) wird hier Spracherwerb begleitet. Das Programm will europäische Sprachen schon im frühen Alter verbreiten helfen. Im Training für Hocus und Locus erwirbt die Kindergartenpädagogin/der -pädagogin die Fähigkeit für „magisches Erziehverhalten“. TAESCHNER hat Erziehverhalten analysiert und herausgefunden, wann es erfolgreich für das Erlernen von etwas Neuem und wann hinderlich ist. Zwischen Kind und Erwachsenen muss ein Verhältnis gegenseitiger Zuneigung bestehen, muss Beziehung zueinander aufgebaut werden. Nähere Informationen zu diesem Programm, erhalten sie unter der angegebenen Internetadresse.

- in weiterführender Fachliteratur Anregungen finden:

Hilfestellungen und Tipps vermitteln z.B.:

- HÜSLER Silvia (1999): Al fin Serafin: Kinderverse aus vielen Ländern. Zürich: Pro Juventute- Atlantis.
- ULICH Michaela; Pamela OBERHUEMER; Almut REIDLHUBER (1995): Der Fuchs geht um...auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch. Weinheim: Beltz.
- Stadt Essen: Der Oberbürgermeister. RAA / Bildung für interkulturelle Arbeit (2004). Stadteilmütter-Projekt. Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. Essen.
- FILZINGER Otto (1999): Interkulturelle Erziehung und situationsorientierter Ansatz. In: Dokumentation zweier Workshops: Die Zukunft gemeinsam gestalten, RAA – Hauptstelle Essen.

Das Ziel dieser sprachlichen Aktivitäten ist es, durch das Schaffen von Sprechanschlüssen, die Freude der Kinder am Sprechen zu erhalten. Die Lerninhalte sollen verknüpft mit aktuellen Interessen der Kinder und eingebunden in die jeweilige Lebenssituation sein.

Fremdsprachige Kinder brauchen Kindergartenpädagoginnen bzw. -pädagogen in einem noch viel stärkerem Ausmaß als andere Kinder nicht nur als Vermittlerinnen bzw. Vermittler zwischen Familie und neuer Umwelt bzw. Kultur, sondern vor allem auch als Bezugspersonen. Sie können Unterstützung zur seelischen Stabilität in der fremdsprachigen Umgebung geben; Motivation – und damit ein zentraler Erfolgsfaktor – sind gewährleistet. (vgl. PUSTZAI-NONN, 2000/2001)

Literatur

MILITZER Renate; Ragnhild FUCHS, Helga DEMANDEWITZ, Monika HOUF (2002): Der Vielfalt Raum geben, Interkulturelle Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder. Münster: Votum.

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

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

KORCZAK Janusz (1967): Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

PUSTZAI -NONN Edina (2000/2001): Reden wir miteinander. In: Wir 3, Kindergarten in Südtirol, „Verschiedene Herkunft - gemeinsame Zukunft“, Bozen, Jahrgang 2000/2001, Nr. 1.

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

WENDLANDT Wolfgang (2000): Sprachstörungen im Kindesalter. München: Thieme.

Internet-Fundstellen

<http://www.aktiv-fuer-kinder.de>
ONLINE Juni 2005

<http://www.berlin.de/suche/index.php?q=kitas>
ONLINE Juni 2008

„Hokus und Lotus“ – Wie kleine Kinder eine zweite Sprache lernen können
http://www.raa.de/download/Hokus_Lotus.pdf ONLINE Juni 2005

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/833.html> ONLINE Juni 2005

Mit „Griffbereit“ fit für die Zukunft: zugewanderte Mütter stärken ihre Kinder
http://www.raa.de/download/Griffbereit_neu.pdf ONLINE Juni 2005

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: SMUTNI Anna Carina: Kinderzeichnung; freundlicherweise zur Verfügung gestellt von Sabine SMUTNI (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur; Abt. II/1)