

Jampert, Karin

Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung mehrsprachiger Kinder

Diskurs 10 (2001) 3, S. 60-68



Quellenangabe/ Reference:

Jampert, Karin: Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung mehrsprachiger Kinder - In: Diskurs 10 (2001) 3, S. 60-68 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108004 - DOI: 10.25656/01:10800

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-108004>

<https://doi.org/10.25656/01:10800>

in Kooperation mit / in cooperation with:
Deutsches Jugendinstitut <https://www.dji.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

DISKURS

Thema

Sicherheitsrisiko Jugend?

Interview

- Kinder und Jugendliche – Täter und Opfer
Zum Sicherheitsbericht der Bundesregierung

Spektrum

- Schlüsselsituation Sprache
- Differenz(en) in der Sozialen Arbeit

Trends

- Evaluation



3/2001

Hans Lösch
Zu diesem Heft

4

Sicherheitsrisiko Jugend?

Ingo Richter

**Einführung in das Thema des 16. Symposiums
des Deutschen Jugendinstituts**

6

Karin Böllert

Jugend als politischer Sündenbock

10

Rechtfertigt ein Anstieg jugendlicher Delinquenz schon eine mediale Inszenierung junger Menschen als eine Generation, die den Älteren das Fürchten lehrt, ihnen Angst macht und ihre Sicherheit bedroht? Welche Antworten hier auch im Einzelnen überzeugen mögen – Versuche, Jugend als Sicherheitsrisiko zu thematisieren und zum Sündenbock gesellschaftlicher Fehlleistungen zu machen, können nicht davon ablenken, dass Jugend längst zum Symbol für eine risikobelastete Gesellschaft geworden ist.

Helga Cremer-Schäfer

Öffentliche Debatten über die »gefährliche und gefährdete Jugend«

15

Überlegungen anlässlich eines (vorläufigen) Endes

Öffentliche Skandalisierungskampagnen (»moral panics«), die eine »gefährliche und gefährdete Jugend« als sozialen Tatbestand konstruieren, schaffen vor allem eins: Feindbilder. Dabei kommt es zu fatalen Problemverschiebungen und Personalisierungen, mittels derer Fragen, *was* an gesellschaftlichen Verhältnissen Unbehagen verursacht, in Fragen und Antworten, *wer* Angst macht, untergehen.

Richard Blath

Jugendpolitische Folgerungen aus dem Ersten

Periodischen Sicherheitsbericht der Bundesregierung 21

Der Autor, selbst Mitglied des mit der Erstellung des Berichts beauftragten Gremiums, fokussiert anhand von 13 Statements zentrale Aussagen und Problemstellungen des Dokuments unter einer spezifisch jugendpolitischen Perspektive.

Workshops zu ausgewählten Risikobereichen Jugendlicher

Workshop 1: Familie und Clique als Risiko – Kinderdelinquenz und Jugendgewalt unter einer Geschlechterperspektive **24**

Kirsten Bruhns und Svendy Wittmann / Sabrina Hoops und Hanna Permien / Gabi Heinemann
Vorgestellt werden Befunde zweier Untersuchungen des Deutschen Jugendinstituts, die Aufschlüsse über Kinderdelinquenz und Jugendgewalt sowie den Einfluss von Familie und Clique auf diese Phänomene liefern. Zudem stellt MaDonna Mädchenkult.Ur e.V. einen gewaltpräventiven Ansatz aus der Jugendhilfepraxis vor, der auf den Zusammenhang von Jugend- und Straßengewalt mit häuslicher und sexueller Gewalt zwischen den Geschlechtern sowie sexuellem Missbrauch und Kindesmisshandlung in den Familien abzielt.

Workshop 2: Risikoverhalten im Jugendalter durch Drogengebrauch – akzeptiertes Konfliktlösungsmuster oder sanktioniertes jugendkulturelles Verhalten? **32**

Brigitte Seifert / Beate Locher
Einführend werden in Kontrastierung von Entwicklungspsychologie, Gesundheitspolitik und Suchtprävention unterschiedliche Deutungsweisen des Risikoverhaltens Jugendlicher skizziert wie auch die Wechselwirkung zwischen den veränderten Sichtweisen der Entwicklungspsychologie und Jugendforschung sowie den Umorientierungen in der Prävention seit Mitte der 80er Jahre gewürdigt. Im zweiten Beitrag werden Ergebnisse einer Studie vorgestellt, in der sportvereinsgebundene und nicht vereinsgebundene Jugendliche hinsichtlich ihrer Suchtgefährdung verglichen werden. Dabei zeigt sich, dass Sportvereine gegenüber Alkohol- und Nikotinkonsum eine unterschiedliche Protektivfunktion ausüben. Haupteinflussgrößen für den Substanzgebrauch Jugendlicher bilden das Vereinsmilieu und die Jugend- und Übungsleiter.

Workshop 3: Risiko Kriminalitätsprävention – zwischen Stigmatisierung und Hilfe **40**

Gabriele Gabriel / Kristin Ferse
Einleitend wird das in der Prävention von Kinder- und Jugendkriminalität vorherrschende Verhältnis von Polizei und Justiz auf der einen und der Kinder- und Jugendhilfe auf der anderen Seite beleuchtet. Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen gesetzlichen Aufträge der jeweiligen Institutionen und ihrer verschiedenen Handlungsperspektiven werden typische Konflikt- und Abschottungsmuster problematisiert. Das Interventions- und Präventionsprojekt Dresden zeigt auf, welche Hilfe- und Unterstützungsangebote Kindern und Jugendlichen unmittelbar nach Kontakt mit der Polizei von Seiten der Jugendhilfe eröffnet werden können. Berichtet wird über fünf Jahre Praxiserfahrungen.

Workshop 4: Fremdenfeindlichkeit – kontroverse Deutungsmuster und Praxisansätze **45**

Klaus Wahl / Peter Rieker / Peter Steger
Vor dem Hintergrund mehrerer interdisziplinär angelegter empirischer Untersuchungen zur Entstehung von Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus werden Thesen zur Diskussion gestellt, die Zweifel daran anmelden, in den »üblichen Verdächtigen« wie Arbeitslosigkeit, ungenügende Bildung oder Werteverfall schon umstandslos die »Ursachen« ausmachen zu können. Des weiteren werden Ansätze skizziert, die darauf abzielen, Formen von Fremdenfeindlichkeit pädagogisch entgegenzuwirken. Exemplarische Erfahrungen in der praktischen Arbeit mit fremdenfeindlich orientierten Jugendlichen beschließen den Workshop.

Kinder und Jugendliche – Täter und Opfer. Zum Ersten Periodischen Sicherheitsbericht der Bundesregierung
Interview mit Horst Schüler-Springorum **49**

Das Klischee, wonach eine alte hilflose Frau von jungen Räu-bern und Vandalen angefallen wird, ist so dominant, dass die Angst vor der Jugend nach wie vor eine zentrale Rolle im Sicherheitsempfinden von Erwachsenen spielt. Vor dem Hintergrund eigener kriminologischer Forschungs-, Lehr- und Praxiserfahrungen kommentiert Horst Schüler-Springorum zentrale Problemstellungen des Sicherheitsberichtes.

Clemens Dannenbeck
Differenz(en) in der Sozialen Arbeit
Pädagogisch-praktische Überlegungen zu Kultur- und Fremdheitsdiskursen **55**

Debatten um und über Differenz(en) haben Konjunktur. Auch in den Erziehungswissenschaften hat das Differenzparadigma inzwischen Einzug gehalten. Empirischer Ausgangspunkt ist die »Entdeckung« der kulturellen Heterogenität ihres Klientels, wobei auch praktische Probleme, die damit in Verbindung gebracht werden, nicht ausgespart bleiben.

Karin Jampert
Schlüsselsituation Sprache
Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung mehrsprachiger Kinder **60**

In Auseinandersetzung mit den Bedingungen des frühkindlichen Prozesses des Spracherwerbs geht die Autorin davon aus, dass das Kind Sprache nicht einfach vorfindet, sondern sie sich aktiv konstruiert. Untersucht wird aus der Perspektive des Kindes, wie Kinder im Vorschulalter Sprache verwenden und so ihre sprachliche Entwicklung vorantreiben.

Karin Haubrich / Christian Lüders
Evaluation – hohe Erwartungen und ungeklärte Fragen **69**

Der steigenden Nachfrage nach Evaluation steht im deutschsprachigen Raum eine noch vergleichsweise unübersichtliche Fachdiskussion gegenüber. Angesichts der in vielen Politik- und Praxisfeldern vorhandenen professionellen Lücken stehen Forschungsinstitute wie das DJI vor der Herausforderung, konzeptionelle und methodologische Antworten auf neue Fragestellungen in der Evaluationsdebatte zu finden.

Karin Jampert

Schlüsselsituation Sprache

Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung mehrsprachiger Kinder

Dr. Karin Jampert, Dipl.-Pädagogin, Studium der Sozialpädagogik (FH) und der Erziehungswissenschaften. Seit 1981 am Deutschen Jugendinstitut in unterschiedlichen Forschungsprojekten tätig. Zuletzt im Projekt »Multikulturelles Kinderleben in unterschiedlichen regionalen Bezügen« und aktuell in einer Untersuchung zu familienunterstützender Kinderbetreuung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindheitsforschung, interkulturelle Pädagogik, frühkindlicher Spracherwerb und Mehrsprachigkeit, Institutionen der vorschulischen Kinderbetreuung.

Letzt im Projekt »Multikulturelles Kinderleben in unterschiedlichen regionalen Bezügen« und aktuell in einer Untersuchung zu familienunterstützender Kinderbetreuung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindheitsforschung, interkulturelle Pädagogik, frühkindlicher Spracherwerb und Mehrsprachigkeit, Institutionen der vorschulischen Kinderbetreuung.

Ausgewählte Veröffentlichungen: Mitautorin der Veröffentlichungen des Projekts »Multikulturelles Kinderleben: Kinderleben im multikulturellen Stadtteil«, 1/1999; Mehrsprachigkeit im multikulturellen Kinderleben, 2/1999; Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben, 4/2000; Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen, 5/2001; Schlüsselsituation Sprache (Dissertation). Opladen 2002

Schottener Straße 11
60435 Frankfurt am Main
jampert@dji.de

Nicht zuletzt durch die Pisa-Studie sind die Defizite in der Sprachkompetenz von Kindern ins Bewusstsein einer breiteren Öffentlichkeit gerückt, handelt es sich doch hierbei um ein allgemeines Phänomen, dessen Gründe zum beträchtlichen Teil in den Bedingungen des frühkindlichen Spracherwerbsprozesses zu suchen sind. Der Beitrag geht davon aus, dass das Kind Sprache nicht einfach vorfindet, sondern sich seine Sprache aktiv konstruiert. Untersucht wird aus der Perspektive des Kindes, wie Kinder im Vorschulalter Sprache verwenden und so ihre sprachliche Entwicklung vorantreiben. Dabei wird der formale Aspekt der Korrektheit von Sprachverwendung nicht als konstitutiv für die kindliche Sprachentwicklung angesehen. Kinder entwickeln ihre Sprachkompetenz, indem sie Sprache als Mittel für ihre Formen von Kommunikation und Aktivitäten einsetzen. Dieser interessegeleitete Bedeutungsgehalt ist der Motor und die Motivation für ihre sprachlichen Fortschritte. Für den Umgang mit Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, wird gefordert, deren Erstsprache, in der Regel also ihre Muttersprache, in den Bildungsprozess einzubinden.

Wer sich mit Sprache befasst, erkennt sehr bald die Reichweite und die Komplexität seines Gegenstands. Beim Spracherwerb von Kindern haben wir es nicht nur mit pädagogischen und didaktischen Fragen zu tun, sondern entwicklungspsychologische, neurophysiologische, psycholinguistische sowie bildungspolitische Aspekte spielen eine wichtige Rolle – wie nicht zuletzt die individuelle Sprachpersönlichkeit des Kindes. Das Anlie-

gen, Regelmäßigkeiten im Prozess des Spracherwerbs zu erfassen, bricht sich an der Vielschichtigkeit und Pluralität des tatsächlichen Verlaufs. Der Umgang von Kindern mit ihren sprachlichen Fähigkeiten zeigt immer wieder überraschende Resultate. Auch die Auswirkungen von sprachlichen Aktivitäten auf das Empfinden, Denken und Handeln der Kinder – da unterscheiden sie sich nicht von den Erwachsenen – können individuell sehr verschieden sein.

Spracherwerb und Sprachförderung von Kindern erhalten vor allem dann bildungspolitische und pädagogische Aufmerksamkeit, wenn sie als Problem wahrgenommen werden. So gibt es derzeit zahlreiche Hinweise aus Forschung und Praxis, die auf sprachliche Defizite bei Kindern hinweisen und eine gesamtgesellschaftliche Diskussion ausgelöst haben (Deutsches Pisa-Konsortium 2001). Schon seit längerem liegen wissenschaftliche Untersuchungen und Erfahrungsberichte über institutionell monierte Probleme mit sprachlichen Fähigkeiten bei Kindern aus Zuwandererfamilien vor. Deren besondere Sprachkenntnisse sind innerhalb der bislang gültigen Strukturen des Bildungssystems nur sehr bedingt tauglich. Der Anspruch auf eine gleichberechtigte Teilnahme am Schulsystem wird damit für diese Kinder nicht eingelöst.

Im Spektrum von Lösungsansätzen und Förderkonzepten wird die Förderung der deutschen Sprache als vorrangige Aufgabe gesehen. Präventiv wird auch der vorschulische Bereich aufgefordert, sich intensiver und effektiver um die Sprachentwicklung der Kinder zu kümmern. So richtig die Forderung ist, Kinder bereits vor der Schule für Sprache zu interessieren, so notwendig kann es sein, dabei gleichzeitig die Besonderheiten des Spracherwerbs von Kindern und die Bedeutung der Muttersprachen bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern zu berücksichtigen.

1. Spracherwerb – ein Produkt kindlichen Handelns

Im Mittelpunkt der hier angestellten Betrachtungen zum Spracherwerb steht das Kind und sein Umgang mit Sprache. In dem Maße, wie die Perspektive des Kindes in den Vordergrund rückt, verändert sich die Sichtweise vom Spracherwerb: Nicht die Veränderung der *Sprachkompetenzen* steht im Zentrum, sondern der fortschreitende und sich verändernde (oder auch stagnierende) *Umgang des Kindes mit dem Medium Sprache*. Die Systematik der Analyse zielt daher nicht auf die sprachlichen Kategorien (Lautentwicklung, Lexika und Grammatik), sondern orientiert sich an der Vernetzung von Sprache mit der Gesamtpersönlichkeit und den Veränderungen im (sprachlichen) Erleben und den (sprachlichen) Erfahrungen des Kindes als Voraussetzungen seiner eigenaktiven Sprachfortschritte. Das Augenmerk liegt mithin auf dem Spracherwerb als Produkt des Kindes und auf den hierbei angetroffenen Ausgangsbedingungen. Insofern ist der Blick auf jedes einzelne Kind relevant und die Aufgabe für pädagogische

Fachleute lautet: Welche Bedingungen, Anregungen und Materialien benötigen die Kinder, um in ihrer Sprachentwicklung voranzukommen?

2. Relevante Faktoren beim Spracherwerb

Wissenschaftlich kann von folgenden Grundannahmen über den Prozess des Spracherwerbs ausgegangen werden:

- Die kindliche Persönlichkeit besitzt mit ihren Anlagen und ihrem Erbgut alle Voraussetzungen für den Erwerb von Sprache; sie ist auf den Spracherwerbsprozess vorbereitet.
- Eine sprachliche Umwelt ist Voraussetzung für das Kind, um sich seine Sprachwelt aufzubauen. Sprachliche Vorbilder und Anregungen durch Bezugspersonen in seinem Umfeld sind in den Jahren vor Schuleintritt, aber auch in der Grundschule unerlässlich, da sie dem Kind Material für neue sprachliche Konstruktionen und für Selbstkorrekturen liefern.
- Die Qualität des Spracherwerbs ist abhängig von den kindlichen Handlungsmöglichkeiten und Gelegenheiten, eigenständig und aktiv mit anderen die Umwelt kennen zu lernen und sie durch Handlung und Denken für sich zu konstruieren. Wahrnehmung und Handlung werden mittels der Sprache für das Kind bedeutungsrelevant.
- Es bedarf eines optimalen Passungsverhältnisses zwischen inneren Dispositionen des Kindes und äußeren Umweltfaktoren, für dessen Gelingen die kindliche Sprachpersönlichkeit sowie der individuelle Verlauf des Spracherwerbs wesentliche Voraussetzungen bilden.

Individualität

Die Schwierigkeit der Wissenschaft, ein allgemein gültiges Erklärungskonzept für den Spracherwerb zu finden, ist u.a. der Unterschiedlichkeit des Ablaufes geschuldet. Allein der Zeitpunkt, ab dem ein Kind zu sprechen beginnt, kann sich über eine Spanne von mehr als einem Jahr erstrecken. Ein Rückschluss auf die Qualität der Sprache lässt sich daraus aber nicht ziehen. Auch der Verlauf des Spracherwerbs kann sehr unterschiedlich sein. Kinder praktizieren in ihrem Spracherwerbsprozess individuelle Stile des Lernens und haben persönliche Vorgehensweisen in der Annäherung an Sprache.

Es gibt die kommunikativen Kinder, die unbefangen und spielerisch mit Sprache umgehen, aktiv aus wenigen Wörtern ganz viel Mitteilungen und »Botschaften« zaubern und neben ihren verbalen auch zahlreiche nonverbale Mittel auf kreative Weise einsetzen. Ihnen gelingt es meist schnell, sich auf vielfältige Weise verständlich zu machen. Im Vergleich mit ihnen erscheint der Spracherwerb bei sprachlich zurückhaltenden Kindern schwieriger zu verlaufen. Sie verhalten sich vorsichtig beobachtend, sammeln über längere Zeit hinweg Sprache passiv auf, bevor sie sich hervorwagen. Sie benötigen eine große

Portion an Sicherheit und Vertrauen, um sprachlich wie auch nonverbal aktiv zu werden.

In Folge der unterschiedlichen Sprachpersönlichkeiten der Kinder lassen sich in Kindertageseinrichtungen ganz unterschiedliche Erfahrungen mit sprachlichen Fortschritten bei Migrantenkindern machen, obwohl deren Ausgangsbedingungen ähnlich sind. Manche Kinder kommunizieren von Anfang an und verfügen nach kurzer Zeit über ein sprachliches Repertoire, mit dem sie gut zurechtkommen. Andere Kinder verwenden selbst nach drei Jahren Kindergartenbesuch nur einzelne deutsche Wörter und versuchen die deutsche Sprache weitgehend zu vermeiden. Neben individuellen Unterschieden bei den Kindern stellt sich die Frage, weshalb diese Kinder keinen Anreiz gefunden haben, sich der deutschen Sprache gegenüber zu öffnen.

Wissenschaftlich nachgewiesen ist in verschiedenen Untersuchungen, dass sprachliche Motivation über Inhalte und interessegeleitete Aktivitäten entsteht. Anreize, die nicht unmittelbar an der Sprache ansetzen, attraktive Themen, mit denen die Kinder sich gerne befassen, regen sie zum Sprechen an und setzen scheinbar naturwüchsig sprachliche Produktionen in Gang. Im Vordergrund steht dabei der Inhalt der Tätigkeit, das Sprechen ist Nebensache und Abfallprodukt für das Kind. Felix (1978) hat dieses Phänomen in seinen Beobachtungen an mehrsprachig aufwachsenden Kindern dargestellt. Er beschreibt z.B. das zweisprachig (deutsch-englisch) aufwachsende Mädchen Julie: in der Zweitsprache Deutsch meist schweigsam, geringe Verbalisierung, vorwiegend Kommunikation über Gesten. Dieses Verhalten veränderte sich jedoch durch Spiele und Aktivitäten, die ihre ganze Aufmerksamkeit in Anspruch nahmen. Dabei wurde ihr die deutsche Sprache nützlich, und sie setzte sie für ihre spielerischen Bedürfnisse ein. Sobald jedoch auf ihre sprachlichen Äußerungen explizit Bezug genommen wurde, reagierte sie mit Rückzug.

Diese Unterschiede in den Sprechpersönlichkeiten der Kinder sowie ihre verschiedenen Interessen und Bedürfnisse, über die sich Kinder zur Sprachverwendung animieren lassen, sind wichtige Faktoren zur Gestaltung einer sprechanregenden Atmosphäre sowie für die Entwicklung von Sprachförderkonzepten.

Gefühle

»Frage: Kannst du dich noch erinnern, wie das war, als du in den Kindergarten gekommen bist?

Deniz (11 Jahre): Ja, weil ich habe mich erst mal blamiert, weil die dann gelacht haben. Dann habe ich mich geschämt.

Frage: Weil du kein Deutsch konntest?

Deniz: Ja!«

(Projekt 'Multikulturelles Kinderleben' 2000, S. 83)

Im Gespräch mit Deniz wird der enge Zusammenhang von Sprache und Emotionen deutlich. Sprache trägt einen ho-

hen emotionalen Anteil und zwar nicht nur als ein wichtiges Medium zur Darstellung der eigenen Gefühlslage. Mit jeder sprachlichen Äußerung öffnet man sich gegenüber der Umgebung und gibt ein Stück Intimwelt preis. Eng verbunden damit ist das Bedürfnis, sich problemlos verständlich machen und ausdrücken zu können – eine wichtige Bedingung für das persönliche seelische Gleichgewicht. Insofern ist das Wohlbefinden beim Sprechen eng verknüpft mit der/den Sprache/n, mit der/denen man aufgewachsen und vertraut ist.

Die hohe Relevanz von Emotionen bei der Verwendung von Sprache ist an unterschiedlichen Phänomenen nachvollziehbar. Kinder »verlieren ihre Sprache«, wenn sie sich in Stresssituationen befinden. Umgekehrt gibt es Personen, die mithilfe der Sprache ihre Ängste und Sorgen »totreden«. Im Zusammenhang mit Migrantenkindern ist schon lange das Phänomen des wochen-, monate- oder sogar jahrelangen Verstummens im Kindergarten bekannt. Die sprachliche Ausdrucksnot zwischen Erzieherin und Kind kann die kindliche Persönlichkeit emotional stark belasten. Wohlbefinden und emotionale Sicherheit lassen sich an der Art, wie Kinder mit Sprache umgehen, erkennen: Das Sprachverhalten ist ein Indiz für die Gefühlslage des Kindes.

Auffällig ist bei einem Blick in die Praxis der Bildungsstätten, in welchem starkem Maße Kommunikation und Kontakte ausschließlich auf Deutsch erfolgen. In einem Gesprächsausschnitt mit einer Erzieherin wird sichtbar, wie es auch anders gehen kann. Entscheidend ist in vielen Situationen nicht, das Kind im Einzelnen zu verstehen, sondern sich ihm mit Empathie und Interesse zuzuwenden:

»Wir haben einen dreijährigen italienischen Jungen bekommen, und der hat mir Geschichten erzählt. Mit den Händen hat er mir was erzählt. Er hat sich auf meinen Schoß gesetzt und ich habe ihm zugehört. Eigentlich habe ich mir gedacht, ja was meint er jetzt? Aber er hat erzählt und erzählt und hat nicht gewusst, dass ich nichts verstehe. Ich habe ihm zugehört und mir Zeit für ihn genommen.«

Gedanken

Sprache existiert in enger Verbindung mit der Welt der Gedanken. Sie ist unser Medium für das Begreifen der Welt und für individuelle Vorstellungen über sie. Sprache erlaubt, sich der Fesseln von Realität und Gegenwart zu entledigen, sie ermöglicht den gedanklichen Übertritt in Sphären von Kreativität und Fantasie.

Die enge Verbindung von Sprache und Denken verleitet leicht zu dem Fehlschluss, sie seien identisch. Aber Sprache und Denken sind nicht deckungsgleich. Die Entwicklungslinien von Sprache und Denken treffen sich bei Kindern etwa im Alter von zwei Jahren. Davor reift bei Kindern ein vorsprachliches, instrumentell-praktisches Denken sowie ein vorintellektuelles Sprechen (Wygotski 1991). Sprache und Denken stimulieren sich gegenseitig und entwickeln sich in Abhängigkeit voneinander. Dass sie gleichwohl getrennt existieren, lässt sich leicht nachvollziehen – z.B. anhand der Erfahrung, dass ein Gedanke vorhanden ist, aber das passende Wort dafür fehlt.

Die unreflektierte Gleichsetzung von Sprache und Denken erleben häufig Migranten. Ausgehend von ihren situationsspezifischen, aktiven deutschen Sprachkenntnissen bzw. Ausdrucksmöglichkeiten wird auf ihre intellektuellen Fähigkeiten rückgeschlossen. Bekannt ist die Bezeichnung von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache als »Nullsprachler«, womit völlig ausgeblendet und ignoriert wird, dass sie sprachliche und kognitive Reifungsstadien wie jedes andere Kind hinter sich haben. Mit dieser Wahrnehmungsblockade werden neben den sprachlichen Kenntnissen auch die Interessen und Fähigkeiten, die sich bei den Kindern mit ihrer Erstsprache bereits entwickelt haben, ausgeblendet. So kommt ein Bild zustande, das ein 5-jähriges Migrantenkind als »Sprachkleinkind« definiert, »dessen Sprachvermögen sich noch auf der Stufe eines ein- oder zweijährigen Kindes befindet« (Maier 1999, S. 16).

Wörter verhelfen uns dazu, Dinge und ihre Eigenschaften wahrzunehmen, Unterschiedliches und Gemeinsames zu erkennen, räumliche und zeitliche Beziehungen und Verhältnisse differenziert zu erfassen. Manches lässt sich erst erkennen, wenn ein Wort dafür zur Verfügung steht (z.B. Farbnamen). Über unsere gedanklichen Fortschritte erweitert sich aber auch das Sprachsystem. Ständig erweitert sich das Spektrum neuer Phänomene und Erkenntnisse, die sich mit dem vorhandenen Wortmaterial (einer bestimmten Sprache) nicht eindeutig erfassen

sen lassen. Dass der Kreativität hier wenig Grenzen gesetzt sind, zeigen uns auch die Kinder mit ihren neuen Wortschöpfungen und Wortkreationen. Metasprachliches Verhalten, das heißt Nachdenken und Reden über Sprache, gilt in der Spracherwerbsforschung als wichtiges Indiz für einen fortschreitenden sprachlichen Entwicklungsprozess: Kindliche Selbstkorrekturen, Nachfragen nach Wörtern, Ausdrucksverbesserungen von anderen, sprachliches Philosophieren und das Erfinden von Fantasiesprachen gehören hierzu. Auch diese Ebene der kindlichen Sprachpraxis bietet zahlreiche Möglichkeiten, die Kinder in ihrem Spracherwerb zu fördern.

3. Bedeutung und Funktionen der Sprache für das Kind

Eine schlüssige Antwort auf die Frage, wie das Kind zur Sprache kommt, erscheint bis heute schwierig. So wird der kindlichen Leistung gemeinhin mit Bewunderung begegnet, wobei ein schillernder Maßstab aufgemacht wird. Sprache erscheint einmal als ein fertiges System, das dem Kind klar konturiert gegenübertritt. In diesem Verhältnis sieht das Kleinkind zwangsläufig ziemlich hilflos aus. Gleichzeitig herrscht die Meinung vor, Kinder täten sich besonders leicht beim Spracherwerb. Fast spielerisch würde ihnen die Sprache zufliegen. In beiden Betrachtungsweisen offenbart sich der Blick eines Erwachsenen. Vom Standpunkt des Kindes aus lässt sich festhalten: Sprache wird nicht als abstrakte Lernanforderung begriffen, sondern tagtäglich über den praktischen Umgang mit ihr erobert. Spracherwerb erfolgt nicht automatisch, sondern ist auch für Kinder ein Lernprozess, der mit Motivation, Anregungen, Ausprobieren, Experimentieren und Üben verbunden ist.

Anhand der Fragen: **Warum** lernen Kinder die Sprache? **Was** erwerben sie durch und mit der Sprache? **Wie** verläuft der Spracherwerb? wird in den weiteren Ausführungen dargestellt, wie sich Kinder der Sprache bedienen. Zudem werden Aspekte behandelt, die Kinder für Sprache empfänglich machen und sie dazu anregen, sich selbst sprachlich weiter zu bilden. Nur wenn Kinder auf differenzierte Weise erleben, dass die Sprache ein wichtiges Handwerkszeug für ihre Interessen darstellt und ihnen dabei hilft, sich selbst und ihre Umwelt zu erforschen und zu verstehen, sind sie bereit, sich Sprache zu erarbeiten.

Warum lernen Kinder die Sprache? Oder: Sprache ist die Welle, die das Inhaltsboot trägt (Molcho 1992)

Kinder sind von Beginn ihrer Existenz an in Sprache getaucht. Jeder Kontakt mit den Bezugspersonen des Kindes ist mit Sprache, am Anfang mit Lauten verbunden. Die Säuglingsforschung hat herausgefunden, dass Kinder in ihren ersten Lebensmonaten zur Lautunterscheidung aller Sprachen in der Lage sind. Sie besitzen Fähigkeiten, die

Erwachsenen nicht mehr zur Verfügung stehen. Diese Kompetenz verliert sich mit etwa zehn Monaten. Ab da orientieren sich die Kinder auf die Laute ihrer speziellen Sprachumgebung hin und verbessern ihre Fähigkeiten zur Differenzierung und Wiedergabe dieser Laute. Kinder gehen von Beginn an funktional mit ihren sprachlichen Fähigkeiten um. Sie erfahren, dass sie mit Sprache etwas bewirken können und dass auf die Lautäußerung in der Regel Reaktionen erfolgen. Sie erleben die *Verbindung von Laut und Bedeutung*. Diese Verknüpfung stellt sich über den eigenen lustvollen Gebrauch von Sprache her. Ihre immer differenzierteren Lautproduktionen erweitern das Spektrum ihrer Selbstwahrnehmung. Daneben signalisieren die Antworten der Bezugspersonen dem Kind, dass Sprache bedeutungsvoll ist und etwas bewirken kann.

Die Sprache ist von Anfang an ein Medium für die Kinder. Nicht auf sie selbst kommt es den Kindern an, sondern auf das, was man *mit ihrer Hilfe* erreichen will. Dies betrifft nicht nur kommunikative und interaktive Situationen, sondern in gleicher Weise die Funktion der Sprache für die Bewältigung praktischer Schwierigkeiten sowie das Denken der Kinder. Als Handlungsbegleitung z.B. hilft sie dem Kind, schwierige Situationen zu meistern:

»Ein Kind übt, freihändig von einer Treppenstufe zur nächsttieferen zu gelangen. Es macht sich selber Mut, indem es die Bewegung mit einem »hoppla« auslöst. Ein Kind sitzt an einem Tisch und baut aus kleinen Bausteinen einen Turm. Dazu trällert es eine Melodie. Je höher der Turm wird, desto sorgfältiger muss es die Steine setzen. Parallel zur bewussten, d.h. langsamer geführten Bewegung werden auch die Töne langsamer und leiser.« (Hoffmann-Muischneek 1994, S. 34)

Die Frage nach dem Grund des Spracherwerbs lässt sich zusammenfassend beantworten: Die Verwendung von Sprache muss für das Kind im Prozess seiner handelnden und geistigen Eroberung der Umwelt bedeutungsvoll und funktional sein. Die sprachlichen Fortschritte hängen davon ab, wie gewinnbringend Sprache als Kommunikationsmittel und als Medium der gedanklichen und handelnden Aktivitäten erlebt wird. Daran entscheidet sich, ob und wie gerne sich Kinder der Mühe des Spracherwerbs weiterhin unterziehen.

Was erwerben Kinder durch und mit der Sprache?

Bei der Erörterung des Zusammenhangs von Sprache und Gedanken wurde bereits weiter oben der Aspekt der Bedeutungserlangung angesprochen. Auf den ersten Blick sind Wörter ja nur eine Abfolge von Lauten. Sinnvoll und damit auch vielseitig interpretierbar und verwendbar werden sie erst dann, wenn sie subjektive und objektive Geltung für das Kind erlangen. Der Prozess des Bedeutungsgewinns stellt in der Kindheit insofern eine wichtige Phase dar, als hier der Grundstein einer differenzierten Bedeutungserfassung gelegt wird. Dieser trägt entscheidend zur späteren Entwicklung eines abstrakten Wortver-

dass das ganz unmöglich sei, weil man mit der Tinte schreibt, die Kuh dagegen Milch gibt. Die Übertragung eines Namens bedeutet gewissermaßen auch die Übertragung der Eigenschaft eines Dings auf ein anderes«. (Wygotski 1991, S. 308)

Um Wörter gehaltvoll und aussagekräftig aufzubauen, um ihnen Tiefe zu verleihen, brauchen Kinder den Kontakt mit den Gegenständen, über die gesprochen wird und die Möglichkeit, sie sinnlich zu erfahren. Dazu gehört auch, Dinge selbst nachzukonstruieren und sie im eigenen Tun zu verändern. Eigenaktivität und eine intensive Befassung mit der realen Welt bilden die Voraussetzung für gedankliche Weiterverarbeitung von Erfahrungen und für den Aufbau einer inneren Vorstellungswelt. Die Komplexität und zentrale Funktion des frühen Bedeutungserwerbs erklärt sich auch daraus, dass er nicht nur das reine Wortverständnis umfasst, sondern gleichfalls Satzstrukturen und grammatische Elemente der Sprache. Mit ihnen lassen sich Beziehungen ausdrücken, Verhältnisse formulieren und Zeitenwechsel vollziehen sowie unterschiedliche Vorstellungsebenen ausdrücken.

Zusammenfassend: Neben den sprachlichen Lauten erfassen die Kinder die Bedeutung der Wörter sowie der grammatischen und syntaktischen Formen. Die Qualität der Wortbedeutungen, die von den Kindern erarbeitet wird, trägt entscheidend dazu bei, wie sicher und stabil sie mit ihrer Sprache umgehen können.

Wie verläuft der Spracherwerb?

Der kindliche Monolog

Bei Beobachtungen von Kindern kann man wahrnehmen, dass sie unentwegt vor sich hinsprechen. »Sprechen« kann dabei heißen: leise vor sich hinmurmeln, singen, trällern u. Ä. – als gleichsam kontinuierliche Begleitung ihres Handelns. Piaget (1982) hat dieses Verhalten als Ausdruck des kindlichen Egozentrismus gedeutet. Heute ist wissenschaftlich unumstritten, dass diese Form des selbstbezogenen Sprechens, das nicht auf soziale Kontakte abzielt, eine wichtige Funktion für die Entwicklung des Denkens hat. Diese bei Kindern noch wahrnehmbare sprachliche Handlungsbegleitung wandelt sich zur inneren Sprache. Der Monolog ist für das Kind ein Mittel, seine Tätigkeiten und Aktivitäten über die sprachliche Formulierung zu einem Gegenstand seines Denkens zu machen. Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache gestalten ihren Monolog in ihrer jeweiligen Erstsprache. Um eine kontinuierliche Entwicklung ihres sprachlichen Denkens nicht zu gefährden, ist es unerlässlich, die Erstsprachen der Kinder in die Institutionen zu integrieren und die Kinder bei der Verwendung ihrer Erstsprache zu unterstützen.

Situationsgebundenheit von Sprache und ihr Ablösungsprozess

Wörter erscheinen Kindern wie Namen. Sie betrachten sie

ständnisses bei. Bekannt ist die Aussage des Kindersprachforscherpaares Stern und Stern (1965), wonach Kinder mit etwa zwei Jahren erkennen, dass alles einen Namen hat. Das auffällige Phänomen, dass Kinder in dieser Phase begierig und unermüdlich nach Wörtern fragen, ist allerdings nicht identisch mit dem Aufbau eines Wortwissens im Sinne der Wortbedeutung – insofern gilt die Feststellung der Sterns nur bedingt. Die Erfassung von Wortbedeutungen erfolgt nicht schlagartig als ein quasi naturwüchsig sich offenbarender Inhalt des Wortlauts. Der Worterwerb ist ein langwieriger Prozess, in dem die Wörter auf ganz unterschiedliche Weise von den Kindern verwendet und gedeutet werden (Wygotski 1991/Szagun 1983).

Anfangs sind die Wörter der Kinder stark mit willkürlicher und subjektiver Bedeutung aufgeladen. Wörter besitzen noch den Charakter von Namen – Namen, die sich nicht einfach austauschen lassen, sondern im Verständnis der Kinder mit Eigenschaften der Dinge in unmittelbarer Verbindung stehen:

»Die Kuh heißt Kuh, weil sie Hörner hat, das Kalb, weil seine Hörner noch klein sind, das Pferd, weil es keine Hörner hat, der Hund, weil er keine Hörner hat und noch klein ist, das Automobil, weil es überhaupt kein Tier ist. Auf die Frage, ob man den Namen eines Dings durch einen anderen ersetzen, ob man beispielsweise die Kuh Tinte und die Tinte Kuh nennen kann, antworten die Kinder,

als Einheit mit den bezeichneten Gegenständen, mit aktuellen Handlungen oder Situationen. Die Sprache hat in dieser Einheit anfangs noch eine untergeordnete Funktion und Bedeutung, so dass die Aktivitäten des Kindes noch auf Anreize von außen zurückzuführen sind. Dinge und Personen oder das aktuelle Geschehen besitzen unmittelbar einen Aufforderungscharakter und schreiben dem Kind gewissermaßen vor, was es zu tun hat:

»... eine Tür reizt das Kind, sie auf- und zuzumachen, eine Treppe reizt es, sie hinauf- und hinunterzusteigen. Kurz, den Dingen ist eine Triebkraft eigen, die das Kleinkind zum Handeln veranlasst« (Wygotski 1980, S. 450f).

Mit dem Spiel, insbesondere dem Rollenspiel und Symbolspiel, gehen die Kinder dazu über, ihr Handeln aus der Situationsgebundenheit herauszulösen. Ihre Aktivitäten werden mehr und mehr durch ihre Vorstellungen und Planungen geleitet. Sichtbares Zeichen für diese Veränderungen ist die unterschiedliche Verwendung der Sprache. Während der sprachliche Einsatz anfänglich die vollzogene Handlung kommentiert, übernimmt die Sprache bei älteren Kindern zunehmend planerische Funktionen, so dass die Handlung als Resultat von Überlegungen erfolgt. Diese Loslösung der Sprache von der äußeren Welt und die Verknüpfung der Sprache mit der inneren Welt des Kindes, seinen Vorstellungen und Gedanken, markieren einen zentralen Prozess im vorschulischen Alter. Das Kind entwickelt eigene Zielsetzungen und Bedeutungen und emanzipiert sich von den Äußerlichkeiten der Situation. Die Fähigkeit, ohne situativen Zusammenhang mit Wortbedeutungen operieren zu können, ist für die Bewältigung schulischer Aufgaben unerlässlich.

Sprache als Experiment und Spielgegenstand

Sprache als Geräusch, als Laut und Klang besitzt einen eigenen Reiz für Kinder. Zum spielerischen Umgang mit Sprache gehören u.a. Singsang-Rituale, Bewegungsspiele, die mit Lautfolgen verknüpft werden – wie auch die Begeisterung der Kinder an Wörtern aus anderen Sprachen. Als ein Produkt dieses lustvollen Umgangs mit Sprache erweist sich die Fähigkeit, die Laute immer besser zu differenzieren. Kinder schulen gewissermaßen ganz unbewusst ihre Lautwahrnehmung, perfektionieren sich in der Aussprache und haben Freude an der Sprache als Spiel.

Erfolgreiche Sprachverwendungsstrategien

Eine zentrale Rolle für die Bereitschaft der Kinder, sich sprachlich zu öffnen, spielt das Verhalten der Bezugspersonen. Ihre verbalen und nonverbalen Mitteilungen entscheiden letztlich darüber, ob eine Situation zum Dialog genutzt wird oder nicht. Zur Bedeutung der Einstellung und des sprachlichen Verhaltens von Bezugspersonen liegen wichtige, im Kontext der so genannten »Ammensprache« gewonnene Erkenntnisse vor (Bruner 1987). So

passt sich das Sprachverhalten der Älteren instinktiv an die besonderen Bedürfnisse von Kleinstkindern an und bietet diesen einen »Input«, der vom Kind als »Intake« (Grimm 1995) benützt werden kann. Die – ganz unbewussten – Sprachlehrstrategien der Erwachsenen in dieser Situation sind für den kindlichen Spracherwerb funktional, wie Grimm ausführt:

»Die Mutter bestätigt den Inhalt der kindlichen Äußerung und gibt gleichzeitig ein korrigiertes Modell vor. Durch die Ergänzung der fehlenden grammatischen Informationen gibt sie so etwas wie eine »gute Gestalt« für den Ausdruck des bestätigten Inhalts vor. Auf der Folie des von beiden geteilten Inhalts, d.h. der gelungenen Verständigung, wird die neue formale Information prägnant, wodurch die lerntheoretisch wesentliche Voraussetzung für ihre Verarbeitung erfüllt ist, dass zwischen dem Schon-Gewussten und dem Noch-nicht-Gewussten keine zu große Distanz bestehen darf« (Grimm 1995, S. 748).

Die Erwachsenensprache stellt im Spracherwerbsprozess der Kinder eine wesentliche Quelle und sprachliche Hintergrundfolie für ihren individuellen sprachlichen Aufbau dar. Dieser Input ist für das Kind ein unerlässliches Material und ein Korrektiv, dem es sprachliche Regeln entnimmt und an dem es die eigenen Sprachkonstruktionen überprüfen kann.

4. Mehrsprachigkeit – eine Kompetenz von bedingtem Gebrauchswert

»Frage: Was ist deine Lieblingssprache?

Kemal: Türkisch. Ich lerne ja Deutsch. Wenn ich auch Französisch und Englisch lerne, dann könnte das auch meine Lieblingssprache sein. Aber es ist nicht viel Unterschied bei Deutsch und Türkisch. Ich mag auch Deutsch – kein Problem.

Frage: Wie ist es denn, wenn du etwas singst oder wenn du träumst?

Kemal: In der Schule singen wir ja deutsch. Aber zu Hause hören wir türkische Musik. Ich verstehe alles, bei Deutsch und bei Türkisch. Also für mich ist das kein Problem.

Frage: Und in welcher Sprache ist dein Lieblingslied?

Kemal: Das ist in Deutsch. Ein Weihnachtslied.«

(Projekt »Multikulturelles Kinderleben« 2000, S. 103)

Bisher vorherrschende Betrachtungsweisen zur Mehrsprachigkeit von Zuwandererkindern geben die sprachlich differenzierte Situation und den Umgang der Kinder mit ihren Sprachen nicht ausreichend wieder. Meinungen zur Mehrsprachigkeit hierzulande sind weithin geprägt durch Sichtweisen von einsprachigen Personen. Für diese ist Mehrsprachigkeit immer etwas besonderes: entweder als Kinderspiel verstanden oder als Entwicklungsprozess, der zu geistig zerrissenen Persönlichkeiten führt. Beide Positionen widersprechen der von Kindern erlebten Normalität

ihres mehrsprachigen Spracherwerbs.

Mehrsprachigkeit ist keine exotische oder riskante Entwicklungsbedingung – auch wenn sie vielerorts noch so betrachtet wird. In Zeiten der Globalisierung kann eher die einsprachig aufwachsende Bevölkerung als defizitäre Minderheit gelten. Ein Blick in die Zukunft lässt ahnen, dass Mehrsprachigkeit zu einer zentralen Kompetenz werden wird, wodurch langfristig Personen mit nur einer Sprache in Schule und Beruf benachteiligt sein werden.

Ein Blick auf die aktuellen Schulstatistiken und die Situation in den Bildungsinstitutionen zeigt, dass sich Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem für zahlreiche Migrantenkinder als Nachteil erweist. Ursächlich hierfür die Sprachenvielfalt zu benennen, greift zu kurz. Neue Erkenntnisse auf dem Gebiet der Neuropsychologie belegen, dass das Gehirn Platz für viele Sprachen hat (List 2001).

Ein Vergleich der sprachlichen Bildungsvoraussetzungen der Kinder mit den Ansprüchen der Bildungsinstitutionen offenbart Diskrepanzen und Widersprüche, die sich für Kinder nachteilig auswirken und die Fachkräfte vor zahlreiche Probleme stellen:

- Die meisten Kinder wachsen in ihren ersten Lebensjahren mit der Sprache ihrer Eltern auf, d.h. Deutsch als zweites Kommunikationsmedium wird in den Familien erst mit Eintritt des Kindes in die Bildungsinstitutionen verwendet. Die meisten Eltern kommunizieren mit ihren Säuglingen oder ihren Kleinkindern in ihrer Erstsprache, in der sie am stimmigsten und innigsten ihre Emotionalität, Zuwendung und Stimulation ausdrücken können. Die ersten Lebensjahre, in denen entscheidende Entwicklungen auf der emotionalen, intellektuellen und kommunikativen Ebene ablaufen, sind durch die Erstsprache geprägt. Wenn das Kind seine sprachliche Persönlichkeit quasi als Rucksack an der Schwelle zum Kindergarten ablegt, sind darin nicht nur Buchstaben enthalten, sondern bereits entwickelte und an die Erstsprache geknüpfte Beziehungen zur Umwelt, seine gedankliche Vorstellungswelt, seine Handlungsmöglichkeiten und seine Gefühlswelt. Mit dem Verlust seiner Sprache wird das Kind in seiner Selbständigkeit und seinen Kompetenzen einen großen Entwicklungsschritt zurückgeworfen. Eine wichtige Frage, die sich für die Anfangsphase in den Einrichtungen stellt, lautet insofern: Wie kann den Kindern Sicherheit, Stabilität und Selbstvertrauen erhalten werden?
- Die Mehrzahl der Bildungseinrichtungen orientiert sich konzeptionell immer noch an deutscher Einsprachigkeit. Das Personal ist in der Regel einsprachig, die Materialien sind einsprachig, und das Konzept der Institution oder die Curricula orientieren sich am Sprachverständnis eines durchschnittlichen, einsprachig deutsch aufwachsenden Kindes. Die Lebenssituation von mehrsprachig

aufwachsenden Kindern definiert sich darüber als besondere Situation und zeichnet sich durch die Notwendigkeit von Zusatzbetreuung oder ergänzenden Bildungsmaßnahmen aus. Aufgrund dieses geltenden Maßstabs müssen Kinder, die mit nicht-deutscher Erstsprache die Institutionen betreten, fast zwangsläufig schlecht abschneiden.

Spracherwerb ist anstrengend und mühsam. Dies trifft verstärkt auf den Spracherwerb in mehreren Sprachen zu. Die Neigung vieler mehrsprachig aufwachsender Kinder, einsprachig zu werden, zeugt u.a. von dieser Mühe (Taeschner 1983). Kinder benötigen Motivation, Stimulation und Unterstützung, um sich diesem Lernprozess zu unterziehen. Sowohl die Bildungsinstitutionen als auch die Eltern stehen vor der Aufgabe, den Kindern ihre Sprachen als nützliches, lustvolles und gewinnbringendes Instrument nahe zu bringen.

Eine sprachliche Förderung der Kinder beinhaltet mehr als ein bloßes Bad in der deutschen Sprache. Ein Mehr an sprachlichem Input bewirkt nicht automatisch einen Fortschritt im »Intake« des Kindes. Das belegen u.a. Studien zur Sprachentwicklung in den USA (McLaughlin/McLeod 1997). Vielmehr hat sich als positiv herausgestellt, dass der Spracherwerb von Kindern über die Motivation zu anspruchsvollen Aktivitäten und über das anwachsende und von außen unterstützte Interesse an attraktiven Inhalten vorangetrieben werden kann. Ein weiterer Hebel für den Spracherwerb liegt darin, die Kinder zu motivieren, sich mit allen ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln – Erstsprache, Deutsch oder nonverbale Elemente – einzubringen. Die Fähigkeit, sich ausdrücken zu können, ist als zentral anzusehen – die Art, wie das geschieht, ist dem untergeordnet. Die Beachtung dessen, was es zu sagen hat, ist für das Kind selbst wieder der Motor, sich sprachlich weiterzuentwickeln.

Fazit

Folgende *Prinzipien einer Sprachförderung* sollen hier benannt werden:

Kommunikative Kompetenz und reichhaltige erzieherische Kost

Anstelle der Konzentration auf die Förderung der deutschen Sprache ist der Begriff der Kommunikativen Kompetenz hervorzuheben, wonach alle Kinder als aussagefähige und aussagekräftige Subjekte anzusehen und zu behandeln sind. Sprachliche Förderung wird dabei nicht als isoliertes Training begriffen, sondern ist das Resultat eines pädagogischen Milieus, in dem die 100 Sprachen des Kindes ernst genommen werden und die Kinder Gelegenheit zu anspruchsvoller Betätigung erhalten. Je differenzierter ihre Tätigkeiten und Handlungsmöglichkeiten in ihrem Umfeld sind, desto größer wird ihr Bedarf nach einem höheren sprachlichen Niveau.

Verankerung von Sprache

Die Verwobenheit der kindlichen Sprache mit Dingen, Handlungen und Situationen weist den Weg für eine Unterstützung der Kinder im Aufbau ihrer Bedeutungs- und Begriffswelt. In der Praxis bekannt ist die Leichtigkeit, mit der Kinder sich Sprache in Verbindung mit Bewegung und Musik aneignen. Je anschaulicher und handlungsaktiver die Symbiose von Wirklichkeit und »Kunstprodukt Sprache« von den Kindern erlebt werden kann, desto besser gelingt ihnen die Ablösung der Sprache aus der realen Situation und die Entwicklung eines Begriffs von Sprache als eigenständigem, abstraktem Mittel des Denkens und der Kommunikation.

Vernetzung von Erst- und Zweitsprache

Neben dem psychologischen Aspekt, der mit einer Ausgrenzung oder Nichtbeachtung der Erstsprachen in Bildungsinstitutionen verbunden ist, müssen lerntheoretische Gesichtspunkte beachtet werden, die einen Bezug der verschiedenen Sprachmilieus der Kinder aufeinander sinnvoll erscheinen lassen. Die Erstsprache prägt die kommunikative, emotionale und intellektuelle Persönlichkeitsentwicklung der Kinder in ihren ersten Lebensjahren. Eine Vernetzung von Erst- und Zweitsprache kann Kindern dazu verhelfen, die an ihre Erst- oder Zweitsprache gebundenen geistigen Konzepte auch für die jeweils andere Sprache zu nutzen. So kann ein zwei- bzw. mehrsprachiges Bewusstsein und Selbstverständnis bei den Kindern gefördert werden.

Kompetenzen und nicht Defizite erkennen

Mit der Konzentration auf die deutsche Sprache als zentralem Lernziel in den Bildungsinstitutionen werden die mehrsprachigen Kinder zu sprachlichen Außenseitern gemacht, die am Maßstab eines unauffälligen, einsprachig aufwachsenden Kindes gemessen werden. Die Kompetenzen der Kinder wahrnehmen verlangt eine Relativierung des Lernziels Deutsch und bewusste Veränderung der heimlichen Sprachnorm. Darunter fällt auch eine Reflexion und differenzierte Neubewertung des (bisher weithin negativ bewerteten) Phänomens der Sprachenmischung.

Dialogisches Prinzip

Überprüft werden sollte auch, welche Bedeutung Gespräche oder Dialoge in Kindertagesstätten besitzen. Gespräche nicht nur zwischen Fachkräften und Kindern, sondern auch zwischen Kindern, mit Eltern und zwischen den Fachkräften. Ausschlaggebend dabei ist, ob diesen Gesprächen eine positive Erwartungshaltung zugrunde liegt (iben) und, ob sprachliche Mitteilungen bedeutungstragend verstanden werden und wahrnehmbare Relevanz besitzen, indem sie Spuren hinterlassen.

Literatur

- Bruner, Jerome:** Wie das Kind sprechen lernt. Bern 1987
- Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.):** PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
- Felix, Sascha W.:** Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitspracherwerb. München 1978
- Grimm, Hannelore:** Sprachentwicklung – allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In: Oerter / Montada: Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995
- Hoffmann-Muischneek, Susanne:** »Ele mele mink man« oder Vom Rhythmus in der Sprache. In: Kindergarten heute, 1994, 10
- List, Gudula:** Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen. In: Projekt »Kulturenvielfalt aus der Perspektive von Kindern«: Treffpunkt deutsche Sprache. München 2001
- Maier, Wolfgang:** Deutsch lernen in Kindergarten und Grundschule. Grundlagen, Methoden und Spielideen zur Sprachförderung und Integration, München 1999
- McLaughlin, Barry / McLeod, Beverly:** Themenheft: Zweisprachige Schulen. Bildung und Erziehung 50, 1997
- Molcho, Samy:** Körpersprache der Kinder. München 1992
- Piaget, Jean:** Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf 1982
- Stern, Ckara und William:** Die Kindersprache. Darmstadt 1965
- Szagan, Gisela:** Bedeutungsentwicklung beim Kind. Eine Einführung. München 1983
- Taeschner, Traute:** The Sun is Feminine. A Study on Language Acquisition in Bilingual Children. Berlin 1983
- Wygotski, Lew S.:** Denken und Sprechen. Frankfurt 1991
- Ders.:** Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes. In: Elkonin, Daniil: Psychologie des Spiels. Köln 1980