

Hessou, Heike

**Sprachförderung und Sprachimpulse
für mehrsprachig aufwachsende Kinder im Elementar-
bereich in Sachsen heute**

eingereicht als

DIPLOMARBEIT

an der

**HOCHSCHULE MITTWEIDA (FH)
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES**

Fachbereich Soziale Arbeit

Rosswein, 2009

Erstprüfer: Prof. Dr. Peter Schütt

Zweitprüfer: Dipl. SA/SP Carsten Müller

1	Einleitung	3
2	Der Erwerb der Sprache	5
2.1	Die Muttersprache	5
2.2	Begrifflichkeiten	6
2.3	Der Spracherwerbsprozess	8
2.3.1	Gemeinschaftsarbeit und Interaktion	8
2.3.2	Sprachliches Hören	13
2.3.3	Die Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenz	15
2.4	Ausgewählte Betrachtungen um den Zusammenhang von sprachlicher und sozialer Integration	18
2.4.1	Spracherwerb und Entwicklung der Persönlichkeit	18
2.4.2	Sprache und soziales Umfeld	20
2.4.3	Zusammenfassung	22
2.5	Die Bedeutung von Kommunikation und Sprache für die Sozialisation im Vorschulalter	22
3	Mehrsprachig aufwachsende Kinder	26
3.1	David, Maxim, Veronika und Teresa	26
3.2	Begrifflichkeiten	27
3.3	Mehrsprachigkeit	29
3.3.1	Mehrsprachigkeit und ihre Ausprägungen	29
3.3.2	Der Zweitspracherwerb	31
3.4	Gründe für eine frühe Unterstützung beim Zweitspracherwerb	33
4	Sprachförderung für mehrsprachig aufwachsende Kinder	36
4.1	Alltagssituationen in Sachsen	36
4.2	Grundlagen	40
4.3	Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen	44
4.4	Deutsch als Zweitsprache (DaZ)	47
4.5	Sprachimpulse im Kindergartenalltag	54

1 Einleitung

Miteinander zu kommunizieren ist uns ein Grundbedürfnis. Von der ersten Minute unseres Lebens an senden wir Signale, um unsere Bedürfnisse einem anderen Menschen mitzuteilen. Mithilfe der Sprache lassen sich die Prozesse des Miteinanders effektiver gestalten – das Kind kann seine Absichten wesentlich deutlicher äußern. Sprache ist sowohl individuell als auch gesellschaftlich von sehr hoher Bedeutung, weshalb es Nachteile in der Persönlichkeitsentwicklung mit sich bringt, wenn man Sprache nicht oder nicht ausreichend gut beherrscht. Leider sind nicht für alle Kinder gleich gute Voraussetzungen für den Spracherwerb gegeben, sei es nun individuell, sozial oder gesellschaftlich begründet. Umso wichtiger ist es, solche Nachteile auszugleichen, abzuschwächen oder besser noch, gar nicht erst zum Tragen kommen zu lassen.

Im Folgenden geht es um eine Unterstützung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern im Elementarbereich. Diese Kinder benötigen besondere Hilfe beim Umgang mit der deutschen Sprache. Den Erzieherinnen in Kindertagesstätten bieten sich vielfältige Möglichkeiten, diese Kinder beim Zweitspracherwerb zu unterstützen.

Ausgehend von den Grundlagen des Spracherwerbs überhaupt, wird in dieser Arbeit dann auf die besondere Situation des Zweitspracherwerbs von mehrsprachig aufwachsenden Kindern eingegangen. Zur Illustration werden vier Kinder vorgestellt, die einen Kindergarten in Dresden besucht haben. Diese Kinder haben bereits ihre Muttersprache mehr oder weniger gut erworben und werden nun im Kindergarten mit Deutsch als Zweitsprache konfrontiert. Zur Untermauerung einiger Aussagen dient eine aktuelle Ist-Stand-Analyse des Landesmodellprojektes *Sprache fördern* im Freistaat Sachsen. Im Anschluss daran wird der Sprachförderung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern im Elementarbereich nachgegangen, immer auch mit dem Blick auf aktuelle Aktivitäten in Sachsen.

Ziel der Arbeit ist es, einen Einblick in die Theorie des kindlichen Erwerbs von Erst- und Zweitsprache zu geben, um Erfordernisse und Handlungskompetenzen für Erzieherinnen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern im Elementar-

bereich herauszuarbeiten. Dabei soll auch immer die aktuelle Situation im Freistaat Sachsen im Blick behalten werden. Es handelt sich nicht um einen Handlungsleitfaden für die Praxis in Kindertagesseinrichtungen. Dazu muss auf die umfassende und vielfältige Literatur- und Spielesammlung verwiesen werden. Diese Arbeit soll vielmehr als Plädoyer für die Bedürfnisse mehrsprachig aufwachsender Kinder angesehen werden.

Zur besseren Lesbarkeit sind Quellenangaben in einer Fußnote angezeigt. Diese können in der Literaturliste nachgeschlagen werden. Wenn die Berufsbezeichnung *Erzieherin* verwendet wird, handelt es sich selbstverständlich nicht nur um weibliche Vertreterinnen, sondern schließt alle männlichen Kollegen mit ein.

2 Der Erwerb der Sprache

2.1 Die Muttersprache

Lange bevor ein Kind auf die Welt kommt, beginnt das Abenteuer *Sprache*. Bereits im Mutterleib kann es auf Gehörtes reagieren. Das Ungeborene nimmt die Stimme seiner Mutter zum einen über das Mitschwingen des Knochenskeletts auf, zum anderen – wie auch die Stimmen aller anderen – durch die Bauchdecke und die Flüssigkeitsleitung des Fruchtwassers. Mit sechs bis sieben Monaten ist das Innenohr in seiner Grundstruktur angelegt. Das Ungeborene *hört* die Laute seiner Umwelt und kann bereits, beispielsweise mit einem Lidschlag, darauf reagieren. Obwohl Wortinhalte dem Ungeborenen noch verborgen bleiben, so kann es doch auch schon über den Klang, den Rhythmus oder die Kadenzen der mütterlichen Stimme Gefühle bzw. Stimmungen erkennen; ob seine Mutter entspannt ist oder zornig, ob sie ihrem Baby zur Beruhigung etwas vorsingt oder liebevoll über den Vater spricht.

Sind die Kinder dann auf der Welt, können Neugeborene Äußerungen in der Muttersprache (auch von fremden Personen gesprochene) von solchen in einer anderen Sprache unterscheiden. Viele interessante Untersuchungen mit Neugeborenen belegen, dass Neugeborene die Stimme der Mutter allen anderen Stimmen vorziehen. Neugeborene erkennen bestimmte Melodiefolgen, die ihnen bereits im Mutterleib vorgespielt worden sind. Selbst Gedichte, von der Mutter während der Schwangerschaft vorgelesen, können sie von nie gehörten unterscheiden.¹

Neugeborene können natürlich noch nicht *sprechen*, aber sie verfügen über vielfältige Möglichkeiten zur Kommunikation. Sei es ein Lächeln, eine Drehung des Kopfes oder ein aufgeregtes Zappeln – es handelt sich um Kommunikation. Gleich nach der Geburt sind gesunde Neugeborene besonders wach und aufnahmebereit. Mit großen Augen führen sie Zwiesprache mit ihren Müttern.

Heißt es deshalb *Muttersprache*?

1 Butzkamm W. und J. 2008, 5ff

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird aus Gründen der Lesbarkeit immer die Interaktion Mutter-Kind genannt. Natürlich kann es sich auch um den Vater, die Oma oder eine andere Bezugsperson handeln. Wichtig hierbei ist nur, dass es sich um eine tatsächliche Bezugsperson mit einer positiven Bindung handelt, also nicht um ständig wechselnde oder sporadisch auftretende Interaktionspartner.

2.2 Begrifflichkeiten

Die Bedeutung der Sprache

Die Sprache ist das Verständigungsmittel der Menschen. Sie ist das wichtigste Kommunikationsmittel in den zwischenmenschlichen Beziehungen. Um mit anderen Menschen in Kontakt zu kommen, Gedanken und Gefühle auszudrücken, Wünsche kundzutun, Erlebnisse zu verarbeiten oder Erfahrungen auszutauschen, bedienen wir uns des Mediums *Sprache*. Wir können uns verständlich mitteilen aber auch andere Menschen verstehen. Sprache hat einen starken Einfluss auf die Gesamtentwicklung unserer Persönlichkeit. Menschen mit mangelhafter Sprache wirken oft unvollkommen. Jede Beeinträchtigung der Sprachfähigkeit ist eine Behinderung für den Betroffenen in der Entfaltung seiner Fähigkeiten. Menschen mit Sprachstörungen haben im gesellschaftlichen Leben oft Schwierigkeiten.

Das Sprachverständnis

Die Mutter zeigt ihrem Kind einen Gegenstand und nennt dazu das Wort, z. B. *Ball*. Es wird eine Verbindung zwischen dem zu sehenden Gegenstand und dem zu hörenden Klangbild hergestellt. Durch mehrmaliges Wiederholen dieses Klangbildes und das Zeigen des dazugehörenden Gegenstandes wird das Wort *Ball* im Gehirn gespeichert bzw. *codiert*. Wird das Wort *Ball* gesprochen und das Klangbild vom Kind wiedererkannt, so wird die obige Verbindung wiedererkannt und das Bild eines Balles erscheint in der Vorstellung des Kindes. Das gesprochene Wort hat beim Kind die gleiche Reaktion ausgelöst wie der Anblick eines Balles.

Allmählich erfährt das Kind die Erkenntnis, dass alle Dinge in der Umwelt Namen tragen. Diese können durch Klangbilder ausgedrückt werden und erlangen eine Bedeutung.

Hat das Kind begriffen, dass Wörter und Sätze ganz bestimmte Dinge, Zustände oder Handlungen symbolisieren, so hat es ein erstes Sprachverständnis erlangt.²

Unterscheidung von Sprache und Sprechen

Sprache und Sprechen bilden eine Einheit. Unter Sprache verstehen wir ein System von Wörtern und grammatischen Regeln. Diesem System unterliegt eine geistige Leistung. Sprechen ist die Tätigkeit bei der Bedienung der Sprache und bedient sich beim Ausüben verschiedener Muskeln. Sprachfähigkeit und Sprechfähigkeit sind also zwei verschiedene Funktionen und benötigen auch zwei verschiedene Lernprozesse. Sprechen ist das Lautmachen der in Sprache geformten Gedanken. Die geistige Fähigkeit des Findens der richtigen Worte und Wortketten im Denkprozess wird durch das komplizierte Muskelzusammenspiel ermöglicht.

Jedes Kind muss in einem mühsamen und langwierigen Lernprozess Sprache und Sprechen erwerben. Das primäre Sprechenlernen spielt sich immer innerhalb zwischenmenschlicher Beziehungen ab. Ohne Umwelt würde ein Kind niemals seine Muttersprache erlernen.³

Im Folgenden soll der Begriff *Spracherwerb* verwendet werden. Er steht für die Einheit von Sprache und Sprechen und die Lernprozesse beim Erwerb beider Leistungen.

2 Richter 1989, 13

3 Richter 1989, 14f

2.3 Der Spracherwerbsprozess

2.3.1 Gemeinschaftsarbeit und Interaktion

Der Mutterspracherwerb ist auf vielfältigste Weise in die Gesamtentwicklung eines Kleinstkindes eingebunden. Daher ist es sehr aufschlussreich, *Spracherwerb* als *Gemeinschaftsarbeit* zu betrachten!

Anfangs ist Sprache noch von der körperlichen Entwicklung abhängig. Die Anatomie des Stimmtraktes muss sich noch verändern, um laute und saubere Sprachtöne erzeugen zu können. Wenn das Kind geboren wird, verfügt es über ein intaktes Hörorgan und kann bereits (wie oben beschrieben) auf erste Hörerfahrungen im letzten Drittel der Schwangerschaft zurückgreifen. Der Sehsinn braucht noch drei bis fünf Wochen der Reifung und des Lernens, bis das Neugeborene beispielsweise das Gesicht der Mutter von anderen Gesichtern unterscheiden kann.⁴

Spracherwerb ist aufs Engste mit der geistigen Entwicklung verflochten. So kann ein Kind Gegenstände *begreifen*, wenn es diese *ergreifen* und untersuchen kann. Erst dann ist auch ein *Benennen* möglich. Sollen beispielsweise Dinge der Größe nach sprachlich miteinander verglichen werden, müssen diese Dinge vorher mit Blicken vermessen werden können. Erst dann ist *größer* oder *kleiner* möglich.

Bevor ein Kind *ich* sagen kann, muss es sich als ein *Ich* verstehen. Die Entwicklung des Kindes zum sozialen Wesen und die Herausbildung seiner Gemeinschaftsgefühle sind unbedingt Voraussetzungen beim Spracherwerb.

Gefühle sind in alle Wahrnehmungs- und Entscheidungsvorgänge tief eingebunden. Um mit unseren Gefühlen bewusst umgehen zu können, müssen wir diese für uns und andere versprachlichen können. Betrachten wir die sog. Wolfskinder, die ohne menschlichen Kontakt groß geworden sind, sehen wir emotional tief verstörte Wesen. Oder denken wir an das Experiment mit den halb verummten Ammen, die die Neugeborenen zwar körperlich ausreichend versorgen, aber nicht mit ihnen sprechen oder diese trösten durften. Diese Kinder sind alle bald verstorben.

4 Butzkamm W. und J. 2008, 13

Hier ist schon klar erkennbar, dass der Spracherwerb nicht für sich allein betrachtet werden kann. Viele Entwicklungen finden zu gleicher Zeit statt und beeinflussen sich gegenseitig. Mit dem Phänomen des Spracherwerbs haben sich ganz unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen beschäftigt. Dementsprechend vielseitig sind die Herangehensweisen und focussierten Betrachtungen. Ob nun medizinisch oder pädagogisch, linguistisch, psychologisch oder soziologisch – kein Wissenschaftsbereich bzw. keine Teildisziplin allein kann den Spracherwerb in seiner ganzen Dimension erfassen und beschreiben. Daher erscheint das mehrdimensionale Entwicklungsmodell und interaktionale Verständnis von Spracherwerbsprozessen nach Grohnfeldt begründet (Abb. 1). Hier wird nicht nur auf den Erwerb von Strukturregeln innerhalb der einzelnen Sprachebenen eingegangen, sondern auch auf die enge Verflechtung mit anderen Bereichen des kindlichen Sozialisationsprozesses.

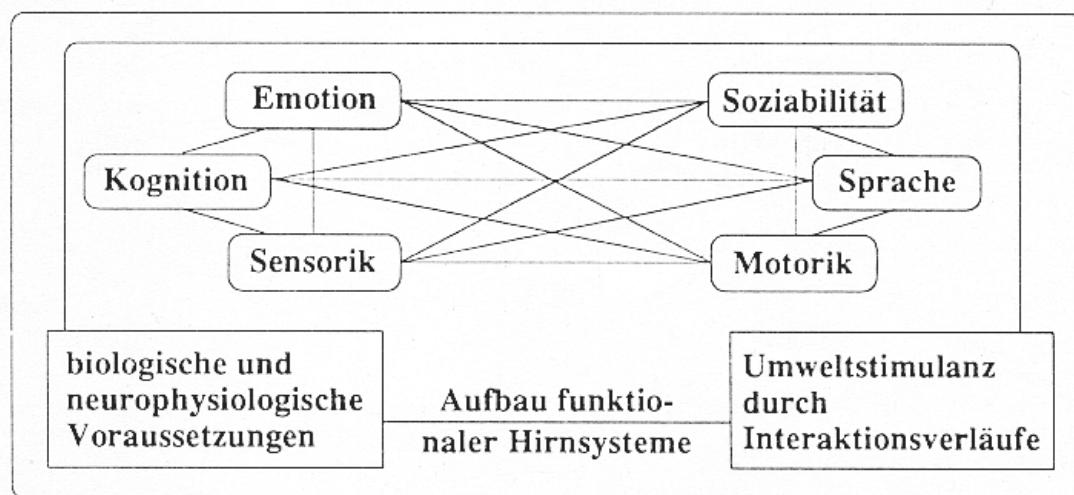


Abb. 1: Das zugrundegelegte mehrdimensionale Entwicklungsmodell

Spracherwerb ist nicht als isolierter Vorgang zu verstehen, sondern als Teil einer umfassenden Gesamtentwicklung, die wiederum in den Sozialisationsprozess eingebettet ist. Der Erwerb sprachlicher Strukturen ist in einen universellen Entwicklungsplan sensorischer, motorischer, kognitiver, emotionaler und sozial-kommunikativer Funktionsbereiche eingeordnet, die sich in ihrer Wirkungsweise gegenseitig beeinflussen. Der wechselseitige Zusammenhang der einzelnen Entwicklungsbereiche zeigt sich z.B. auch darin, dass Sprache die Ausbildung kognitiver Strukturen beeinflusst und ein wesentliches Medium der sozialen

Kontaktaufnahme und Kommunikation ist. Insgesamt sind alle sechs Funktionen (Emotion, Kognition, Sensorik, Soziabilität, Sprache und Motorik) abhängig von der Umwelt des Kindes und ihren Interaktionen mit dem Kind und durch das Kind bzw. von seinen körperlichen Voraussetzungen. Von der Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt hängt es ab, welche dauerhaften Verbindungen (neuronales Netz) im Sinne funktionaler Hirnsysteme aufgebaut werden.⁵

Zum zeitlichen Verlauf im Spracherwerb finden sich unterschiedliche Ansichten, meist hervorgerufen durch die unterschiedliche Fragestellung, was man unter Sprache verstehen kann. Schreien eines Neugeborenen als Signal an die Mutter oder andere nonverbale Ausdrucksformen kurz nach der Geburt werden von einigen Wissenschaftlern bereits zum Spracherwerbsprozess gezählt. Andere Wissenschaftler dagegen lassen als Sprache im eigentlichen Sinne erst das Zweiwortstadium gelten, welches ungefähr mit eineinhalb Jahren erreicht ist. Grohnfeldt selbst hat sich an verschiedenen Unterteilungen orientiert, wobei Vorstadien im Spracherwerbsprozess für ihn unbedingt mit hinzugezählt werden sollten. Denken wir an die Kleinstkinder, deren Ammen nicht mit ihnen haben sprechen und entsprechend interagieren dürfen. Im Folgenden angegebene Zeitpunkte oder Altersangaben sind nur als grobe Richtwerte anzusehen.

Schreiphase (1. bis 7. Woche)

Die früheste Form der Vokalisation ist der Geburtsschrei. Dieser wird bei der Umstellung von der Sauerstoffversorgung durch die Plazenta auf die Lungenatmung ausgelöst. Danach folgen Schrei- und Gurrlaute in Situationen des Missbehagens im Sinne von Signalen an die Mutter. Bald kann eine Mutter am Schreien ihres Neugeborenen unterscheiden, ob das Baby Hunger hat oder gar Schmerzen. Das Schreien hat kommunikative Funktion und drückt Wünsche und Emotionen aus.

⁵ Grohnfeldt 1993, 19ff

Lallperioden (2. bis 10./12. Monat)

In der Lallphase probiert das Kind die verschiedensten Lautproduktionen aus, die melodisch und rhythmisch variiert werden können. Sie tragen einen kommunikativen Effekt, da die Mutter darauf reagiert. Später wird das Lallen von Mimik und Gestik begleitet und von der Mutter interpretiert. In der zweiten Lallphase (6./7. Monat) setzen verstärkt das Hören und *Sprechen* ein, welche erst durch Selbstnachahmung, dann durch Fremdnachahmung von Melodie und Sprechrhythmus gekennzeichnet sind.

Auch hier sind sich die Wissenschaftler nicht einig, ob das Lallen bereits als *Sprechen* angesehen werden soll. Manche Lall-Laute werden ohne erkennbare Regeln produziert; andererseits kommen *Ma-Ma* und *Pa-Pa* auch in der Lallperiode vor. Die Grenze zwischen *Lallen* und *Sprechen* bleibt unklar. Es können allerdings Übergangsphasen von der Lallperiode zum Einwortsatz beobachtet werden. Dies alles erfolgt mit kommunikativer Funktion.

Interessant hierbei ist aber auch, mit welchem Alter das Kleinstkind die Bedeutung des Gesprochenen der Mutter versteht. Nicht eindeutig ist geklärt, ab wann das Kind die Information aus dem verbalen Anteil des Gesprochenen nimmt. Fest steht jedoch, dass das Kind am Tonfall, an der Melodie und an der Mimik bzw. Gestik erkennen kann, ob die Mutter z.B. gerade ausgeglichen oder aggressiv ist.

Sicher ist lediglich, dass früher verstanden als gesprochen wird. Das Kind lernt die Gesamtsituation zu beurteilen; es interpretiert.

Das erste sinnvolle, intentional gebrauchte Wort wird oft als der Beginn des eigentlichen Spracherwerbs angesehen. Dem geht voraus, dass das Kind gelernt hat, bestimmte Lautäußerungen mit Reaktionen der Mutter zu verknüpfen. Es setzt auch voraus, dass das Kind gelernt hat, dass Wort und Gegenstand (wie oben beschrieben) zusammengehören. In diesem Stadium ist die häufig auftretende Echosprache (eine Dressurleistung, bei der die Bedeutung des Gesprochenen nicht erfasst und das Wort nur imitiert wird) bereits überwunden.

Der *eigentliche Spracherwerb* nach der Lallphase vollzieht sich auf allen Sprachebenen: Laute werden in Wörtern erlernt und diese werden zu Sätzen verbunden.

Einwortsätze (1-1,6 Jahre)

Sagt ein Kleinkind *Wau-Wau*, bezeichnet es anfangs alle Tiere, deren es ansichtig wird. Meist zeigt es mit dem Finger und umfasst dabei eine ganze Breite von Aussagemöglichkeiten. *Da ist ein Hund. Die Ente fliegt oben. Mir gefällt die braune Katze nicht.* – sind nur einige Beispiele. Oft wird dieses Einzelwort von der Mutter intuitiv richtig interpretiert.

Zwei- und Mehrwortsätze (1,6-2 Jahre)

Das Kind erkennt, dass jeder Gegenstand mit einem Namen belegt ist. Der erweiterte Wortschatz ermöglicht ein Aneinanderreihen von Wörtern, die sogar in Beziehung zueinanderstehen. In diese Periode fällt auch das erste Fragealter, in dem das Kind versucht, durch einfache Fragen diese Namen zu erfahren. *Das ist?*, *Katze ist?* oder *Mama Katze?* sind einfache Beispiele dafür. Dementsprechend verwendet das Kind zunächst Substantive und erst dann Verben und Adjektive. Hier ist von einer ersten Kategorisierung der Welt zu sprechen.

Frühgrammatische Phase (2-3 Jahre)

Ungefähr mit 2 Jahren kommt es zur syntaktischen Differenzierung. Mit 2,6 bis 3 Jahren treten Flexionen auf. Meist leitet das Kind Regeln vom Gehörten ab und erreicht Sätze wie z.B. *Ich bin gesprungen*. Gleichzeitig kommt es zu einem Höhepunkt des Fragealters, allerdings sollen hier Kausalzusammenhänge ergründet werden. *Warum?* Wenig später werden mit *Wann?* Zeitbegriffe entwickelt. Damit ist ein starkes Anwachsen des Wortschatzes verbunden.

Morphosyntaktische Strukturierung (3-4 Jahre)

Auf der Grundlage der ersten regelhaft erkannten Strukturen werden Hauptsätze höherer Komplexität, Nebensätze und Satzverbindungen verwendet.

Annäherung an die Erwachsenensprache (4-6 Jahre)

Im Alter von 4-5 Jahren ist das Sprachverständnis des Kindes weitgehend ausgebildet. Gedankenvorgänge kann es variierend ausdrücken. Phonologisch und morphosyntaktisch hat sich das Kind den Anforderungen der Umgangssprache nahezu angeglichen. Allerdings kann von einem vollständigen Abschluss des Spracherwerbs keine Rede sein. Bis zu einem Alter von 7-9 Jahren können Steigerungen im grammatischen Bereich oder in der Lautrealisation erwartet werden. Der Prozess vom Konkreten zum Abstrakten bzw. eine Stabilisierung der Wortbedeutungen ist erfolgt. Sprache ist zum Mittel von Denk- und Handlungsabläufen geworden.⁶

2.3.2 Sprachliches Hören

Im Hinblick auf die in dieser Arbeit zu betrachtenden Kinder hinsichtlich Alter und Spracherwerb soll hier noch einmal verstärkt auf das *Verstehen von Sprache* bzw. das *Hören* und *Zuhören* eingegangen werden.

Schon das Neugeborene kann den Schall orten. Dieses räumliche Hören entsteht durch den feinen Zeitunterschied zwischen der Ankunft des Schalles an dem einen und dem anderen Ohr. Dies allerdings ist keine bewusste Wahrnehmung, das Gehirn *errechnet* selbstständig den Unterschied.

Das Neugeborene kommt mit einem Hörvermögen zur Welt, welches noch für alle möglichen Unterschiede in den Sprachlauten empfindlich ist, die eventuell von Bedeutung sein könnten. Das Neugeborene kann noch alle Unterschiede hören (und somit könnte es auch jede Sprache erlernen). Mit etwa 6 Monaten differenziert das Kleinstkind unterschiedliche Silbenlängen und Satzmelodien und ortet die Grenze zwischen Sätzen. Von der Mutter nicht verwendete Lautkontraste werden beim Hören nach und nach ausgeblendet. Das Ohr wird für die Muttersprache *geschärft*.

Schon acht Monate alte Kinder analysieren das Gesprochene nach regelmäßigen Wiederholungen im Gehörten und können bald wiederkehrende Muster erfassen. Später sind es dann Veränderungen an den Wörtern, die erfasst und

6 Grohnfeldt 1993, 52ff

gegliedert werden. So erkennt das Kind z.B. Grammatik. All diese hoch komplizierten Leistungen führt das Gehirn selbsttätig aus. Gegen Ende des ersten Lebensjahres haben sich Kinder weitestgehend auf ihre Klangwelt eingestellt. Originäre Fähigkeiten, die durch die Muttersprache nicht gefordert sind, werden abgebaut und manche verschwinden sogar ganz. Diese können später gar nicht oder nur sehr schwer für den Erwerb weiterer Sprachen aktiviert werden. So kommt es, dass wir Fremdsprachen meist mit erkennbarem Akzent sprechen.⁷

Hören und Zuhören

Hören ist der sensibelste menschliche Sinn. Dieser ist Tag und Nacht aktiv und kann nie ausgeschaltet werden. Hören ist für Lebensqualität und Wohlbefinden äußerst wichtig, weil es auch Voraussetzung für Dialog und das Gespräch im Alltag ist. Wie oben bereits erwähnt, nimmt bereits das Ungeborene Töne, Geräusche, Klänge und die Stimme der Mutter wahr und erste Lernprozesse stellen sich ein. Nach der Geburt bilden sich die Hörbahnen durch vielerlei akustische und sprachliche Anregungen wie Musik, Sprache und Lieder differenzierter aus. Durch diese Wahrnehmungen entwickeln Kleinstkinder ein sicheres Gespür für die Klangbedeutung von Sprache und Sprechen. Diese ersten Erfahrungen haben für die soziale Entwicklung, das Verstehen und den Spracherwerb eine fundamentale Bedeutung.

Hören ist so selbstverständlich, dass wir nicht weiter darüber nachdenken. Ebenso verhält es sich mit dem Zuhören. Von Zuhören wird dann gesprochen, wenn akustisch übermittelte Informationen jeder Art selektiert, organisiert, strukturiert, interpretiert und dann in das vorhandene System von Erfahrungen und Wissen integriert werden. Die Fähigkeit, zuhören zu können, ist eine unentbehrliche Voraussetzung für jede zwischenmenschliche Kommunikation.

Es besteht unter den Wissenschaftlern keine Einigung darüber, was Zuhören eigentlich genau ist und wie es gelehrt werden kann. Einigkeit besteht aber darüber, dass es sich beim Zuhören um einen subjektiv-selektiven Vorgang handelt, der vom Hörer stark beeinflusst werden kann. Der Zuhörer kann sein Gegenüber verstehen, wenn er will, er kann ihn aber auch nicht verstehen, wenn er sich dem Sprecher gegenüber verschließt.

⁷ Butzkamm, W. und J. 2008, 47

Beim Hören geht es um den anatomisch-biologischen Anteil des Hörprozesses. Auf das Ohr treffende akustische Reize werden transportiert, umgewandelt, neuronal codiert und verarbeitet. Das Zuhören dagegen ist die anschließende kognitive und psychische Leistung, durch die die neuronalen Impulse als sprachliche Zeichen (Wörter und Sätze) erkannt, interpretiert, bewertet und abgespeichert werden.⁸

Hören, Verstehen und Lernen gehören untrennbar zusammen. Bei der Frage nach möglichen Ursachen für Lernprobleme bei Kindern stößt man nicht selten auf Probleme beim Hören, bei der Verarbeitung und Wahrnehmung des Gehörten sowie beim Verstehen von Sprache. Das Hören und das Verstehen muss ein Kind lernen.

2.3.3 Die Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenz

Kinder im Alter von drei Jahren sind fähig, sich sprachlich mit ihren Bezugspersonen und ihrer Umwelt auseinanderzusetzen. Sie haben die Funktion der Sprache entdeckt und wissen, dass deren Gebrauch beim Gegenüber etwas bewirken kann. Gleichzeitig sind sie fähig, sich unter Gehörtem etwas vorzustellen. Über die sprachliche Kommunikation können Kinder die Gegenstandswelt mit der Personenwelt verbinden.⁹ Sprache als Kommunikationsmittel ist ein Ergebnis des Austausches mit anderen Personen. Darin liegt die entscheidende soziale Funktion von Sprache.

Im Vorschulalter treten Kinder aus dem vertrauten Kreis der Familie heraus und kommen in neuen sozialen Umgebungen mit anderen Kindern und Erwachsenen in Kontakt. Sie treten in eine qualitativ neue Phase der Sozialisation. Bezugspersonen, Handlungssituationen und die Auseinandersetzung mit diesen erreichen eine neue, anspruchsvollere Ebene. Die Kinder lernen sich durchzusetzen, sich mit neuen Gegebenheiten auseinanderzusetzen und zurechtzufinden. Dabei spielt die sprachliche Kommunikation eine entscheidende Rolle für die soziale Entwicklung, die Beziehungsfähigkeit, das soziale Lernen und die Selbstständigkeit. Wir können auch sagen, dass die Sprache in der Interaktion mit Gleichaltrigen und Erwachsenen sozialisiert wird.¹⁰

8 Günther 2008, 66ff

9 Zollinger 1995

10 Peter 1998, 51f

Für Kinder im Vorschulalter ist das Rollenspiel von herausragender Bedeutung. Hierbei setzen sie sich in altersspezifischer Art und Weise mit ihrer Umwelt auseinander. Welche Bedeutung kommt dabei der Sprache zu?

Im Spiel treten Kinder untereinander in Dialog. Dabei wird ihnen in der Interaktion und durch den verbalen Ausdruck bewusst, dass sie ihre eigenen Interessen und die der Anderen berücksichtigen müssen. So können Beziehungen hergestellt und aufrechterhalten werden. Hierbei wird erneut ersichtlich, wie eng miteinander verwoben kognitive, soziale und sprachliche Entwicklungsprozesse sind. Die sprachliche Kommunikation fördert die Sozialisation von Vorschulkindern. Umgekehrt können wir aber auch feststellen, dass kognitive Entwicklungsschritte (z.B. das Entstehen von Freundschaften oder die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme) wesentlich sind, damit ein kommunikativer Austausch überhaupt entsteht. Kinder im Vorschulalter können mittels Sprache ihr Wissen über Dinge, ihre Beziehungen und Gefühle zu Anderen zum Ausdruck bringen. Sie können über Dinge sprechen, die nicht gegenwärtig sind und sie können Fragen stellen und beantworten.

Vorschulkinder lernen immer mehr, mit dem Gegenüber eine gemeinsame Realität herzustellen und den Standpunkt des Anderen zu berücksichtigen.

Im Vorschulalter beginnen Kinder erste stabile Beziehungen zu anderen Kindern aufzubauen. Die Fähigkeit von Kindern, Freundschaften zu schließen und aufrechtzuerhalten, hängt von ihren sozial-kommunikativen Kompetenzen ab. Kontakte müssen geknüpft und aufrechterhalten werden, die Aufmerksamkeit anderer Kinder muss gewonnen werden, Kinder suchen emotionale Zuwendung, Lob, Information und Hilfe. Dasselbe wollen sie anderen geben. Sie wollen sich gemeinsam am Spiel beteiligen und Gespräche führen. Zunächst tritt die unmittelbare Umgebung (zeitlich wie örtlich) in den Vordergrund. Freunde, Spielsachen bzw. Interaktionen in der Gegenwart stehen im Zentrum der Aufmerksamkeit. Erst ältere Vorschulkinder können eine Auffassung von Freundschaft entwickeln, die über die unmittelbare Interaktion hinausgeht und die bereits erste Vorstellungen von Gegenseitigkeit beinhaltet.¹¹

Im Vorschulalter sind Kinder in der Lage, emotional auf Gefühlsäußerungen Anderer zu reagieren. Das beinhaltet ein Erkennen und Sichhineinversetzen in den Gefühlszustand des Gegenübers. Voraussetzung dafür ist die Erkenntnis,

¹¹ Peter 1998, 53f

dass der Andere auf Erlebnisse und Eindrücke anders reagieren kann, als das Kind selbst es tut. Die Fähigkeit und das Bedürfnis zum Trösten bilden sich heraus.

An dieser Stelle soll noch einmal auf das oben bereits erwähnte Rollenspiel eingegangen werden, gehört es doch zu den wichtigsten Tätigkeiten von Vorschulkindern. Es handelt sich um Fantasienspiele, welche Raum schaffen, in dem Kinder ihre Vorstellungen und ihr Wissen von der Welt gemäß ihren Wünschen und Bedürfnissen auf spielerische Art realisieren können. Anfangs sprechen wir eher von Symbolspielen, bei denen Gegenständen eine wichtige Bedeutung zukommt. Sprache als Kommunikationsmittel fungiert eher untergeordnet. Die sich dem Symbolspiel anschließenden Rollenspiele machen die Spielidee zum Mittelpunkt des Geschehens. Nicht mehr durch die Gegenstände und Handlungen wird das Spiel bestimmt, sondern durch ein gemeinsames Thema. Die Kinder schlüpfen dabei in bestimmte Rollen. Sie treten sprachlich-handelnd in Kontakt und inszenieren eine Episode.

Im komplexen Spielgeschehen des Rollenspiels nimmt das sprachliche Handeln einen breiten Raum ein. Damit der kommunikative Austausch zwischen den Spielpartnern funktionieren kann, müssen Kinder ein bestimmtes Wissen davon haben, wie ein Gespräch gestaltet wird. Die Gesprächsinitiation und Führung eines Gesprächs ermöglicht Kindern, eine soziale Beziehung zueinander herzustellen. Die Weiterführung des Spieles hängt wesentlich davon ab, wie sich die interagierenden Kinder verhalten. Sprachliches Aufeinandereingehen, gemeinsamer Erfahrungshintergrund, Weltwissen und kommunikativ-interaktive Fähigkeiten spielen dabei eine große Rolle. Mittels Sprache wird eine gemeinsame Realität hergestellt.¹²

¹² Peter 1998, 55ff

2.4 Ausgewählte Betrachtungen um den Zusammenhang von sprachlicher und sozialer Integration

2.4.1 Spracherwerb und die Entwicklung der Persönlichkeit

Der Entwicklungspsychologe und Erkenntnistheoretiker Jean Piaget fragt, wie der menschliche Verstand strukturiert und wozu er in der Lage ist. Piaget untersucht, wie der Mensch Sprache erwirbt und welche Bedeutung Sprache für den Menschen hat. Er geht von der Grundannahme aus, dass die Übermittlung der für den Erwerb geistiger Fähigkeiten notwendigen Daten nur mittels der Sprache möglich ist.

Primärer Spracherwerb wird in diesem Ansatz in untrennbarer Einheit mit der kognitiven Entwicklung gesehen.

Piaget gliedert diesen Entwicklungsprozess in fünf Stufen. Dabei beginnt er mit einer vorsprachlichen Phase und beendet diesen Prozess, wenn der Mensch abstrakte Sachverhalte denkend erfassen kann.

1. Stufe der sensomotorischen Intelligenz (0-2 Jahre)

Eigentliches Denken ist noch nicht möglich. Das Kind *weiß* etwas, indem es dies tut. Es kann sich Handlungen noch nicht vorstellen.

2. Stufe des vorbegrifflich-symbolischen Denkens (2-4 Jahre)

Das Kind verfügt über ein Wissen, das vom Gegenstand abgetrennt werden kann. Es ist nun in der Lage, dafür ein Wort oder irgendein anderes Zeichen zu verwenden, welches stellvertretend für das Wissen oder die Handlung gebraucht wird, also ein Symbol.

3. Stufe des anschaulichen Denkens (4-7 Jahre)

Das Denken des Kindes ist noch in der eigenen Wahrnehmung, in der Anschauung des Wahrnehmbaren gefangen. Es erkennt, was es sieht, kann Einzelbeobachtungen aber noch nicht zu neuen Erkenntnissen verknüpfen.

4. Stufe der konkreten Operationen (7-12 Jahre)

Das Kind kann Ergebnisse einer Handlung jetzt als Ereignis mit eigenem Realitätscharakter vom Handlungsgeschehen abstrahieren.

5. Stufe der formalen Operationen (ab 12 Jahren)

Auf dieser Entwicklungsstufe erreicht das Kind die Fähigkeit, mit den Operationen selbst zu operieren, Operationen zweiten Grades zu vollziehen. Dies ist das Denken in Möglichkeiten, das auch das rein formale Schließen aufgrund hypothetischer Annahmen möglich macht.

Wie das Denken entwickelt sich auch die Sprache des Menschen in Stufen. Vom egozentrischen (auch autistischen) Denken und Sprechen verläuft eine kontinuierliche Entwicklungslinie zum rationalen Denken und Sprechen. Dieser Prozess zeichnet sich parallel durch die Entwicklung vom nicht mitteilbaren zum mitteilbaren und vom nicht gelenkten zum gelenkten Denken aus.

Piaget hebt hervor, dass das autistische Denken auf der individuellen Ebene stehen bleibt. Im Gegensatz hierzu steht die mitgeteilte Intelligenz. Sie *sozialisiert* den Einzelnen im Laufe der Zeit durch die *Kommunikation mit anderen*.

Jeder Mensch ist von Geburt an mit einer Anzahl von Fähigkeiten ausgestattet, die ein Hineinwachsen in eine bestehende Sprach- und Kulturgemeinschaft ermöglichen. Zu ihnen zählt neben z.B. motorischen Fähigkeiten auch der Spracherwerb.

Neben den angeborenen Fähigkeiten des Kindes gibt es auch solche, die aus einem Lernprozess resultieren. Diese werden von Piaget als *kognitive Strukturen* bezeichnet.

Den gesamten Entwicklungsprozess der kindlichen Persönlichkeitsbildung einschließlich des Spracherwerbs durch die Rezeption von Umwelteinflüssen nennt Piaget *Assimilation*. Er versteht unter diesem Begriff die Tätigkeit des Kindes, seine begrenzten kognitiven Fähigkeiten auf Dinge und Handlungen in seiner Umwelt anzuwenden und diese dann, um sie verstehen zu können, seinem noch nicht voll entwickelten Denken anzupassen. Das Kind reduziert somit die

Welt auf ein für es selbst verständliches Maß.

Wenn das Kind einander ähnliche Gegenstände und Personen seinem vorhandenen Schema anpassen will, dann muss es zwangsläufig sein bisheriges Schema verändern und erweitern. Diesen Vorgang bezeichnet Piaget als *Akkommodation*.

Die geistige Weiterentwicklung der Menschen vollziehet sich durch den wechselseitigen Einfluss von *Assimilation* und *Akkommodation*. In dieser Form verläuft auch der Spracherwerb. Während des Spracherwerbs versucht das Kind sowohl die gelernten Normen zu erfüllen als auch das bereits Erworbene zu erweitern und zu hinterfragen. Auf diese Weise wird das eigene Handeln mit dem der anderen Menschen in Beziehung gesetzt.¹³

2.4.2 Sprache und soziales Umfeld

Im Unterschied zu Piaget nimmt der Entwicklungspsychologe Wygotski an, dass für die sprachliche und geistige Entwicklung des Kindes in erster Linie das soziale Umfeld verantwortlich ist. Der Mensch erwirbt Sprache und Erkenntnis nicht dadurch, dass er einen angeborenen Autismus überwindet, sondern verfügt von Geburt an über zahlreiche soziale Verhaltenskomponenten, die in seiner Entwicklung zu einer individuellen und gesellschaftlichen Persönlichkeit heranreifen. Während dieses Prozesses werden sie ständig korrigiert und ergänzt. Dabei beeinflussen Sprache und Denken einander.

Der Sprache kommt in diesem Verhältnis die entscheidende Rolle zu. Sie ist nicht nur Hilfsmittel, sondern auch Bedeutungsträger. Nur mit ihrer Hilfe und nur durch sie werden für eine Sprachgemeinschaft bestimmte Erfahrungs- und Handlungszusammenhänge vermittelt. Das Kind übernimmt diese Zusammenhänge im Laufe des Spracherwerbs mit der Sprache von seinem sozialen Umfeld.

Im Verständnis Wygotskis passt sich der Einzelne nicht vollkommen fraglos den vorgefundenen Sprach- und Sozialstrukturen an. Unter wechselseitiger Einflussnahme sprachlicher und kognitiver Elemente entwickelt sich das Individuum zu einem individuellen *und* sozialen Wesen. Sprachliche und geistige Entwicklung sind dabei untrennbar miteinander verbunden.

¹³ Merten, St. 1988, 20ff

Bei Wygotski hat Sprache einen höheren Stellenwert. Für ihn ist Sprache ein wesentlicher Bestandteil gesellschaftlicher Lebensform. Sprache und Sprechen haben eine soziale Herkunft.

Auch Wygotski sieht Spracherwerb und Begriffsbildung als einen Prozess, der sich über Jahre hinzieht. In diesem Zusammenhang schlägt er ein Drei-Stufen-Modell vor:

1. Stufe des Synkretismus
2. Stufe der Komplexbildungen (Alltagsbegriffe)
3. Stufe der vorwissenschaftlichen Begriffe

Synkretische Bildungen entstehen während des praktischen Umgangs mit der Umwelt. Die Zuordnung einzelner Gegenstände zu Begriffsklassen erfolgt auf der Grundlage zufälliger, für das Kind aber bedeutsamer Merkmale, Ausgangspunkt für diese Form von Begriffsbildung ist die sinnliche Wahrnehmung von Eigenschaften und Merkmalen.

Auf der nächsten Stufe (beginnend mit etwa 4 Jahren) werden aufgrund der tatsächlich zwischen den Gegenständen bestehenden objektiven Beziehungen Begriffe gebildet. Alltagsbegriffe basieren ebenfalls auf der konkreten, sinnlichen Wahrnehmung, der Kommunikation mit anderen Menschen und der eigenen Erfahrung. Sie sind Ergebnis einer Umweltaneignung und nicht von abstrakten Lernprozessen. Alltagsbegriffe können nur im Prozess der alltäglichen Kommunikation entstehen. Ihre Aneignung geschieht unbewusst.

Die oberste Stufe der Begriffsbildung ist etwa mit dem zwölften Lebensjahr erreicht. Die wissenschaftlichen Begriffe sind Grundlage abstrakter Denkprozesse. Durch sie wird das Kind in die Lage versetzt, Wahrnehmungen neu zu gliedern und nach logischen Gesichtspunkten neu zu ordnen.

Wichtigster Faktor für den Spracherwerb ist bei Wygotski die Interaktion mit der sozialen Umwelt. Nur auf diese Weise werden Sprachenwicklung und geistige Reifung möglich. Piagets Interesse richtet sich vornehmlich auf die geistige Entwicklung des Kindes und nicht so sehr auf seine sprachliche. Bei Wygotski wird der Mensch in erster Linie als soziales Wesen betrachtet. Soziale Determinanten und äußere Einflüsse steuern seine Entwicklung mehr als seine individuellen Voraussetzungen.¹⁴

14 Merten, St. 1988, 24ff

2.4.3 Zusammenfassung

Neben Piaget und Wygotski bestimmen auch Lenneberg, Skinner und Chomsky die Spracherwerbsdiskussion. Trotz vielfältiger Forschungen liegt keine wissenschaftlich abgesicherte, einheitliche Theorie zum Spracherwerb vor. Das Abenteuer *Spracherwerb* ist ungeklärt. Es gibt vielmehr verschiedene Ansätze, die einen Aspekt herausgreifen. Alle Ansätze legen ein bestimmtes Menschenbild zugrunde. Dennoch liegt eine entscheidende Voraussetzung jeder Spracherwerbstheorie darin, in welcher Weise sie das Wesen des Menschen bestimmt. Spracherwerb hat mehrere Dimensionen. Von besonderer Bedeutung sind vor allem die kognitive und die soziale.

2.5 Die Bedeutung von Kommunikation und Sprache für die Sozialisationsprozesse im Vorschulalter

Kinder

- spielen und scherzen miteinander
- streiten und verprügeln sich (hoffentlich nicht so oft!)
- lachen und necken, verspotten und verachten einander
- sprechen miteinander
- vertrauen sich Geheimnisse an
- schließen Bündnisse und geben Versprechen ab
- beschenken und belehren
- helfen und unterstützen
- belügen und betrügen einander (und die Erzieherinnen auch)
- laufen um die Wetter und klettern auf Bäume
- schließen Wetten ab
- gehen auf Beutezüge und treiben Tauschhandel
- kämpfen und raufen miteinander
- versöhnen sich und schließen Frieden
- hören einander zu
- ahmen sich gegenseitig nach
- sind füreinander Vorbilder

- bewundern und verehren sich gegenseitig
- lieben sich
- lieblosen einander
- empfinden Zuneigung und/oder Ablehnung gegeneinander
- erkennen und kennen gegenseitig ihre Eigenarten, Stärken und Schwächen
- treffen Vereinbarungen
- einigen sich auf Regeln und bestrafen Übertretungen
- hassen einander
- belustigen und unterhalten einander
- unterrichten und bevormunden einander
- schweigen miteinander
- schreien sich an
- gehorchen und ermahnen
- ermuntern sich

Kinder erziehen einander!

Vor welchen Entwicklungsaufgaben, die mit dem Spracherwerb zusammenhängen, stehen Kinder im Vorschulalter, betrachten wir o.g. Aufzählung. Im Alter von drei bis sieben Jahren erwerben Kinder die verschiedensten Kompetenzen, die sie *schulreif* werden lassen. Von der vertrauten Umgebung der Familie ausgehend, macht das Kind nun Bekanntschaft mit Spielgruppen oder Kindertageseinrichtungen. Dies ist ein entscheidender Schritt in Richtung Sozialisation, Selbstständigkeit und Ablösung, der bis zu Schulreife vollzogen wird.

In diesem Prozess der wachsenden Selbstständigkeit hat die Entwicklung der Sprachkompetenz einen besonderen Stellenwert. Nach Piaget geht sie den Weg von den primären, sensorisch und konkret erworbenen Handlungen zu der inneren Repräsentation von komplexen sprachlichen Umgangsformen, Ritualen und Strategien. Auf die innere Repräsentation der Familie (Kultur, Rituale, Sprache, Lebensrhythmus, Räumlichkeiten etc.) gestützt, begibt sich das Kind in die neue Abenteuer Welt oder Kindertageseinrichtung. Alle bis dahin erworbenen Kompetenzen fördern (oder behindern) das Kind dabei.

Das Kind kann sich mit drei Jahren aufrecht und ziemlich sicher bewegen, es

kann springen, klettern und rennen, Bewegungen sind koordinierter. Grobmotorisch ist das Kind voller Tatendrang. Alle Gegenstände wollen mit den eigenen Sinnen erschlossen, begriffen und verstanden werden. Dieser Lernprozess, mit dem die Welt mit allen Sinnen und dem gesamten Körper erobert wird, ist entscheidend für die Bildung eines Körperschemas sowie für räumliche und zeitliche Orientierung.

Das Kind sucht sich vorhandene Nahrung weitgehend selbst aus und nimmt diese selbstständig zu sich. Dabei erkennt es Vorlieben und Abneigungen, erlebt den Essvorgang als Teil der Kultur und Sozialisation.

Die Körperrauscheidungen sind für Kinder im Vorschulalter ein äußerst interessanter Prozess, der aber auch mit Ängsten und Kontrollverlusten besetzt ist. Das eigene Körperschema ist in groben Zügen repräsentiert. Durch den Spiegeleffekt wird die Anordnung verinnerlicht, die eigenen Abläufe innerhalb werden sicherer lokalisiert, wobei allerdings von viel Übung erforderlich ist.

Zur Körperlichkeit gehören auch das Fortbewegen und die Fähigkeit, sich in der Umgebung zu orientieren und auszukennen. Der Bewegungs- und Aufenthaltsradius wächst und auch unbekannte Gebiete werden zunehmend neugierig erkundet.

Die eigene Geschlechtsidentität und die eigene Sexualität beginnen eine Rolle zu spielen und soziale Modelle und Rollen beginnen zu wachsen. Dazu gehören z.B. auch Macht, Besitz, Gerechtigkeit, Mitleid und Schutz.

Das Kind im Vorschulalter ist emotional und körperlich noch stark von seinen primären Bezugspersonen abhängig. Doch zeitlich begrenzte Trennungen und das Eingehen von neuen Bindungen gewinnen immer mehr Raum.

Ein wichtiges Merkmal beim Spracherwerb im 3. Lebensjahr ist die Verwendung des Personalpronomens *Ich*. Bis dahin haben die Bezugspersonen sowie das Kind selbst vorrangig den jeweiligen Namen beim Zuordnen des Agierenden verwendet.

In den Kindertageseinrichtungen (wie zu Hause) nehmen Regeln und Rituale einen breiten Raum in der Alltagsgestaltung ein. Der Stellenwert dieser Rituale und Regeln für die Entwicklung von Kognition, Emotion und Sprache sind noch zu wenig theoretisch reflektiert. Ihr Vorhandensein über Jahrhunderte hinweg zeigt jedoch, dass sie einen wichtigen Platz in der Entwicklung eines Kindes einnehmen. Immer wiederkehrende Umgangsformen und Ereignisse, Singspie-

le, Reime oder Bewegungsspiele wurden früher schon von der wissenschaftlichen Reflexion ausgeschlossen. In den letzten Jahren allerdings erinnert man sich jedoch an ihren Zusammenhang mit dem Spracherwerb, vor allem im Bereich der Frühförderung, wie z.B. in Logopädie und Musiktherapie.

Kindern beim Übergang vom Familienkreis in die Kindertageseinrichtung helfen klar formulierte Regeln und Rituale, sich in der neuen Umgebung zurechtzufinden und Vertrauen aufzubauen. Der ritualisierte Umgang im Tageslauf, wie z.B. Morgenkreis oder Angebotszeiten, veranschaulicht und regelt Zeit- und Raumstrukturen. Räumliche Dimensionen und Körperschemata werden durch Bewegungsspiele, Anpassung und Koordination von Körper und Sprache erworben und durch Rhythmus getragen und eingeprägt. Artikulatorische, phonologische, morphologische, syntaktische und pragmatische Kompetenzen werden geformt und ausgebildet. Warten, Drankommen, Verantwortung übernehmen, vor der Gruppe sprechen, Schweigen und Zuhören und vieles mehr gelingen eben in der Kindertageseinrichtung zwischen vielen Kindern eher als im vertrauten und oft recht kleinen Familienkreis.¹⁵

An dieser Stelle kann und soll nicht auf alle Entwicklungsschritte und -ebenen eingegangen werden. Viele sind bereits angesprochen worden und es ist klar ersichtlich, dass Kinder Sprache brauchen und Sprache erwerben, um an Sozialisation teilhaben zu können und diese zu erfahren.

Was aber nun, wenn das Kind die Sprache nicht versteht?

¹⁵ Katz-Bernstein, N. 2000, S. 195ff

3 Mehrsprachig aufwachsende Kinder

3.1 David, Maxim, Veronika und Teresa

Veronika ist zum Zeitpunkt der Beobachtung fünf Jahre alt. Sie ist mit ihren Eltern aus Breslau in Polen nach Dresden gekommen, weil ihre Mutter ein Forschungsstipendium für die Technische Universität erhalten hat und nun für zwei Jahre in Dresden studieren wird. Veronika und ihre Eltern sprechen Polnisch, ihre Mutter kann gut Deutsch verstehen und auch sprechen.

Teresa ist zum Zeitpunkt der Beobachtung schon sieben Jahre alt. Bis dahin hat Teresa mit ihrem Vater in einem kleinen Dorf in Mexico gelebt und mit ihm und seinen Eltern Spanisch gesprochen. Ihre Mutter lebt in Dresden und hat nicht in der Familie in Mexico gelebt. Sie ist Deutsche, spricht aber sehr gut Spanisch. Teresa hat noch zwei Halbschwestern, deren Vater mit seinen zwei Töchtern einige Zeit in Japan gelebt hat. Er spricht Japanisch und Spanisch, da er eine japanische Mutter und einen bolivianischen Vater hat. Seit einiger Zeit lebt er mit seinen Töchtern ebenfalls in Dresden. Die Mädchen sprechen Deutsch und ein wenig Spanisch. Teresa soll nun ebenfalls mit ihrem Vater in Dresden leben und bald die Schule besuchen. In Mexico hat sie bereits zwei Jahre lang Spanisch lesen und schreiben gelernt, spricht aber kein Wort Deutsch und kennt ihre Mutter und die beiden Schwestern nicht.

David und Maxim sind beninische Zwillinge und in Dresden geboren. Ihre Eltern studieren zum Zeitpunkt der Beobachtung an der Technischen Universität in Dresden und sprechen miteinander Fon und Französisch. Beide Eltern können gut Deutsch sprechen und verstehen. Die Jungen David und Maxim wachsen im Studentenwohnheim für junge ausländische Studentenfamilien auf. Jeden Tag hören sie verschiedenen Sprachen, hauptsächlich haben sie aber Kontakt zur französischen Sprache. Zum Zeitpunkt der Beobachtung sind David und Maxim drei Jahre alt und sollen nun den Kindergarten besuchen. Mit ihrem Vater sprechen die Jungen hauptsächlich Französisch, mit der Mutter Französisch und Fon. Die Mutter bemüht sich seit einiger Zeit (zur Vorbereitung auf den Kindergarten) mit den Jungen Deutsch zu sprechen. Die Jungen sprechen keine Sprache besonders gut, können aber Französisch und Fon gut verstehen.

Alle vorgestellten Kinder haben eines gemeinsam: Sie sollen nun einen Kindergarten in Dresden besuchen und sprechen nicht oder fast nicht Deutsch. Sie zählen zu den zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Kindern, die sich neben einer neuen Sprache meist auch eine neue Kultur aneignen müssen.

3.2 Begrifflichkeiten

Zunächst sollen an dieser Stelle verschiedene Begriffe und Bedeutungen definiert werden. Dabei sollen noch einmal die oben vorgestellten Kinder betrachtet werden.

Während Veronika bisher nur mit einer Sprache aufgewachsen ist, haben David und Maxim bereits zu mindestens drei Sprachen intensiveren Kontakt gehabt. Für Veronika wird Deutsch die zweite Sprache sein, die sie, zumindest vorübergehend, erlernen wird. David und Maxim dagegen erlernen neben der deutschen Sprache auch weiterhin die Muttersprache Fon und Französisch. Während Teresa mit ihren sieben Jahren bereits in ihrer Erstsprache lesen und schreiben kann, wird Veronika in ihrer Zweitsprache lesen und schreiben lernen. David und Maxim befinden sich mit ihren drei Jahren noch in einem anderen Stadium des Erstspracherwerbs als Veronika und Teresa.

Hier ist schon ersichtlich, dass es um die Sprachen und ihren Erwerb vielfältige Begriffe und damit auch Definitionen gibt.

Muttersprache

Zu Beginn des zweiten Kapitels dieser Arbeit ist der Begriff *Muttersprache* bereits betrachtet worden. Mit *Muttersprache* wird *die* Sprache bezeichnet, die ein Kind zuerst erwirbt. Im Allgemeinen beherrscht das Kind diese Sprache am besten. Oft begegnet uns auch der Begriff *Herkunftssprache*, mit dem auch dem Vorgang Migration Rechnung getragen werden soll.

Bei Veronika ist Polnisch die Muttersprache. Für Teresa aber ist Spanisch ihre Muttersprache, obwohl sie diese bei ihrem *Vater* und seinen Eltern erworben

hat. So spricht Teresa auch von ihrer *Vatersprache*. David und Maxim erwerben gleichzeitig zwei Sprachen (Französisch = Vater, Fon = Mutter). Hier handelt es sich um *doppelten Mutterspracherwerb*.

Um allen Facetten um den ersten Erwerb von Sprache gerecht zu werden, hat sich auf dem Gebiet der Mehrsprachigkeitsforschung der Begriff *Erstsprache* durchgesetzt. Damit wird allerdings nicht der Grad der Beherrschung angegeben und das ist auch richtig so. Es handelt sich lediglich um das Bezeichnen *der* Sprache, die das Kind zuerst erlernt und nicht wie gut.

Bei den beninischen Zwillingen David und Maxim handelt es sich also um einen doppelten Erstspracherwerb und es soll sich auch zeigen, dass beide im Alter von sechs Jahren beide Erstsprachen weniger gut beherrschen als die deutsche Sprache.

Zweitsprache

Mit *Zweitsprache* wird analog zur Erstsprache *die* Sprache bezeichnet, die ein Kind (oder Erwachsener) zeitlich später als die Erstsprache erwirbt. Dabei spielt es keine Rolle, auf welchem Wege die zweite (oder nächste) Sprache erworben wird.

Für Veronika und Teresa ist Deutsch die *Zweitsprache*, für David und Maxim ist ebenfalls Deutsch die *Zweitsprache*, obwohl es sich eigentlich um eine dritte Sprache handelt. Auch hier wird nicht der Grad der Beherrschung bezeichnet. Während Veronika nach ihrer Rückkehr nach Breslau Deutsch kaum oder gar nicht mehr spricht und sie ihre *Zweitsprache* wieder vergisst, werden sowohl Teresa als auch David und Maxim die deutsche Sprache besser beherrschen als ihre Erstsprache (Herkunfts- bzw. Muttersprache).

Werden im Leben eines Menschen weitere Sprachen erworben, so sprechen wir nicht von Dritt- oder Viertsprache. Hier wird der Begriff *Mehrsprachigkeit* benutzt.

3.3 Mehrsprachigkeit

3.3.1 Mehrsprachigkeit und ihre Ausprägungen

Unter *Mehrsprachigkeit* verstehen wir also den Erwerb von mehr als einer Sprache, ohne auf die Sprachkompetenz jeder einzelnen Sprache einzugehen. *Mehrsprachigkeit* hat viele Ausprägungen.

Veronika ist einsprachig (Polnisch), als sie nach Dresden kommt. Ab ihrem ersten Tag im Kindergarten ist Veronika *mehrsprachig*, da hier Deutsch gesprochen wird. Sogar schon einige Tage vorher können wir bei Veronika von *Mehrsprachigkeit* reden, da sich ihre Erstsprache (in der Familie gesprochen) von der *Umgebungssprache* (in der Stadt Dresden gesprochen) unterscheidet.

Teresa ist ebenfalls einsprachig (Spanisch), als sie nach Dresden kommt. Auch bei ihr beginnt sofort die *Mehrsprachigkeit*.

David und Maxim dagegen wachsen seit ihrer Geburt mehrsprachig auf. Im Studentenwohnheim hören sie ihre beiden Erstsprachen (Französisch und Fon), die vorrangige Umgebungssprache Deutsch und viele andere Sprachen, die die Spielgefährten und ihre Familien in ihrer näheren Umgebung sprechen.

Von Bedeutung für die Ausprägung von Mehrsprachigkeit ist vor allem, wann und mit welcher Intensität die einzelnen Sprachen erworben werden.

Folgende Kategorien von Mehrsprachigkeit begegnen uns:

- gesteuert (klassischer Unterricht, Sprachkurs)
- ungesteuert (alltägliche Kommunikationssituation, z.B. Kindergarten)
- simultan (Doppelspracherwerb von Geburt an)
- sequentiell (Zweitsprache außerhalb der Familie, Beginn zeitlich deutlich versetzt)
- additiv (Erweiterung des ursprünglichen Sprachrepertoires um eine weitere Sprache)
- subtraktiv (Zweitsprache verdrängt Erstsprache)

Bei Veronika treffen wir also auf eine ungesteuerte, sequentielle und additive

Mehrsprachigkeit. Bei ihrer Rückkehr nach Breslau trägt diese allerdings einen subtraktiven Charakter.

Bei Teresa treffen wir zunächst ebenfalls auf eine ungesteuerte, sequentielle und additive Mehrsprachigkeit. Nach drei Jahren Grundschule allerdings werden wir leider auch einen subtraktiven Charakter vorfinden.

David und Maxim erwerben ihre Mehrsprachigkeit simultan und additiv.

Beim Thema Mehrsprachigkeit treffen wir neben Erst- und Zweitsprache auch auf folgende Begriffe:

- Muttersprache (oben bereits erläutert)
- Vatersprache: - wie Muttersprache
 - bei Doppelspracherwerb Sprache des Vaters
- Umgebungssprache: Sprache, die hauptsächlich von der Umgebung (Stadt) gesprochen wird
- Verkehrssprache: Sprache, die hauptsächlich für die Umgebung benutzt wird
- starke Sprache: - Sprache mit stärkerer Kompetenz bei Mehrsprachigkeit als andere Sprachen
 - emotional stärkere Bindung als zu anderen Sprachen
 - abhängig auch von inhaltlichen und zeitlichen Aspekten
- schwache Sprache: - Sprache mit niedrigerer Kompetenz
 - sonst wie oben
- Bilingualismus: Doppelspracherwerb (meist simultan)

An dieser Stelle ist schon ersichtlich, wie vielfältig Mehrsprachigkeit auftreten bzw. betrachtet werden kann.

Für die weitere Arbeit im Hinblick auf die Sprachförderung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern im Elementarbereich ist es jedoch nur von untergeordneter Bedeutung, welche Mehrsprachigkeit ein Kind eigentlich besitzt. Grundsätzliches Anliegen soll sein, die Mehrsprachigkeit sichtbar werden zu lassen und anzuerkennen, um jedem Kind die bestmöglichen Bildungschancen zu ermöglichen.

3.3.2 Der Zweitspracherwerb

Im zweiten Kapitel ist der Erstspracherwerb betrachtet worden. Hier soll es nun um Kinder gehen, die unter Migrationsbedingungen einen frühen Zweitspracherwerb durchlaufen.

Veronika, David und Maxim besuchen nur für wenige Stunden am Tag den Kindergarten, also in aktivem Kontakt mit der Zweitsprache Deutsch. Teresa spricht ab jetzt auch zu Hause mit ihrer Mutter und den neuen Schwestern die Zweitsprache und mit ihrem Vater, teilweise auch mit ihrer Mutter und dem Vater der Schwestern ihre Erstsprache.

Es soll hier nicht im Einzelnen erläutert werden, wie genau Kinder sich eine Zweitsprache aneignen. Dies ist auch nicht ohne Weiteres möglich. Genau wie bei dem Erwerb der Erstsprache mehrere Theorien nebeneinander existieren, gibt es beim Zweitsprachenerwerb ebenfalls mehrere Theorien. Erschwert wird die Beschreibung dieses Prozesses durch die unterschiedliche Basis des lernenden Kindes. Dabei spielen Faktoren wie Alter des Kindes zum Beginn des Zweitsprachenerwerbs, Qualität und Quantität des Kontaktes zur Zweitsprache und auch der emotionale Hintergrund wesentliche Rollen. Eine allgemeingültige und vor allem nachgewiesene Theorie zum Erwerb einer Zweitsprache gibt es nicht. Lediglich Teildisziplinen wie Wortschatz, Grammatik oder beispielsweise Nachahmung beim Erwerb einer Zweitsprache sind untersucht und beschrieben worden.

In der Regel werden zwei Hauptpositionen an sich vertreten. Die Einen gehen von einem angeborenen Erwerbsmechanismus aus, da das komplexe Phänomen der Sprache nicht mit herkömmlichen Methoden vermittelbar sei. Andere dagegen gehen davon aus, dass die Sprache gelernt wird und somit das soziale Umfeld, also die Betreuungspersonen, einen entscheidenden Einfluss auf die Lernprozesse haben. Die unterschiedlichen Herangehensweisen aller Hypothesen und Theorien zeigen jedoch, dass die Einflüsse von sozialen, psychologischen und kognitiven Fähigkeiten stärker in die Erforschung des Zweitspracherwerbs einbezogen werden müssen. Unstrittig ist, dass der Erwerb einer Zweit-

sprache mehr darstellt, als das einfache Erlernen eines fremden Regelsystems.

Vom Bundesministerium für Bildung und Forschung ist vom September 2005 bis November 2007 das Projekt *PROSA* gefördert worden. Im ersten Band der Veröffentlichung der Ergebnisse des Projektes wird der „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“ vorgestellt. Der zweite Band „Forschungsgrundlagen“ begründet den Referenzrahmen ausführlich unter Bezug auf die aktuelle Forschungslage zur kindlichen Sprachaneignung und differenziert nach Basisqualifikationen und ein- und mehrsprachigen Aneignungsprozessen. Der vorgelegte Referenzrahmen liefert eine Grundlage zur Entwicklung von Feststellungsverfahren von tatsächlich vorliegenden sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen in Kindergarten und Schule. Auf der Basis der derzeitigen Forschung wird beschrieben, welche Kenntnisse und Fertigkeiten bei Kindern in bestimmten Phasen der Sprachaneignung normalerweise zu erwarten sind und welche Entwicklungen auf einen auffälligen Verlauf der Sprachaneignung verweisen. Im günstigen Fall soll es möglich werden, begründete individuelle Fördermaßnahmen abzuleiten.

Der o.g. Referenzrahmen beinhaltet sowohl den Erst- als auch den Zweitspracherwerb. Dies geschieht im Hinblick auf Deutsch als *Standardsprache*, die Sprache der Gesellschaft, in deren kommunikativen und institutionellen Umfeld das lernende Kind lebt.¹⁶

16 Ehlich, K., Bredel, U., Reich, H. (Hg.) 2008, S 7ff

3.4 Gründe für eine frühe Unterstützung beim Zweitspracherwerb

Veronika, Teresa, David und Maxim haben Deutsch als Zweitsprache vorrangig im Kindergarten gelernt. Im Prinzip ist dieser ungesteuerte Erwerb nicht anders verlaufen als der Erwerb ihrer jeweiligen Erstsprache, also vermittelt durch Bezugspersonen, die Deutsch sprechen. Allmählich haben sie sich Phonetik, Lexik, Grammatik, Syntax und Semantik angeeignet. Der jeweilige Verlauf des Erwerbsprozesses musste sich jedoch unterscheiden, da die Kinder unterschiedliche Sprachpersönlichkeiten haben, verschiedene Lernstrategien anwenden, in Alter und Geschlecht verschieden sind, ihre Erstsprache unterschiedlich gut erworben und vor allem doch unterschiedliche Rahmenbedingungen zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache vorgefunden haben. Und mit einem unterschiedlichen Grad an Beherrschung der deutschen Sprache haben Veronika, Teresa, David und Maxim ihr Zuckertütenfest gefeiert und sind eingeschult worden.

Nach den über frühen Spracherwerb vorliegenden Erkenntnissen kann es keinen Zweifel geben, dass eine frühe, vor Schulbeginn einsetzende, institutionelle Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund Vorteile besitzt, die sich auch in besseren Leistungschancen im schulischen Bildungsprozess noch abbilden lassen. Dies gilt für alle Kinder, also für einsprachig und zweisprachig aufwachsende gleichermaßen, aber es wird immer wieder darauf verwiesen, dass frühe Förderung bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern besonders relevant sei. Verschiedene Studien haben ergeben, dass sich der Erwerbsverlauf für die Zweitsprache im Elementarbereich in wesentlichen Aspekten von denen im Primarbereich unterscheidet. Es ist davon auszugehen, dass spätestens ab dem sechsten Lebensjahr kein simultaner Erwerb zweier Sprachen mehr stattfindet. Als feststehendes Ergebnis kann auch gelten, dass früher sequentieller Erwerb zu einem ähnlichen Verlauf wie bei einsprachig aufwachsenden Kindern führt. Konsens besteht auch darüber, dass sich bei in höherem Lebensalter einsetzendem Sprachkontakt die Mechanismen und Strategien zum Spracherwerb deutlich ändern.¹⁷

¹⁷ Gogolin, I. 2008

Die Wissenschaftlerin Tracy beschäftigt sich aktuell ebenfalls mit dem Spracherwerb im frühen Kindesalter mehrsprachig aufwachsender Kinder. Dabei unterstreicht sie einerseits die verschiedenen Erwerbsverläufe aufgrund unterschiedlicher Basiskompetenzen der Kinder, andererseits plädiert sie ebenfalls für einen frühen Beginn der Unterstützung des Zweitspracherwerbs. Sie führt folgende zehn wichtigste Gründe dafür an, gerade den Übergang in den Kindergarten für den Beginn eines *intensiven* Kontakts mit der Zweitsprache zu nutzen:

1. Für viele Aspekte des Zweisprachenerwerbs unter natürlichen Bedingungen gilt: *Je früher, desto besser*. Je jünger Kinder sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie auf jene angeborenen Erwerbsmechanismen zurückgreifen können, die auch den Erstspracherwerb erfolgreich machen.
2. Im Gegensatz zu anderen Spracherwerbstypen (z.B Fremdsprachenunterricht) gibt es bei kleineren Kindern keine Motivationsprobleme. Wenn sie sich in ihrer Umgebung wohlfühlen, haben Kinder großes Interesse an ihrer Umwelt.
3. Die Chancen auf gute Erfolge beim Zweispracherwerb stehen (wie beim Erstspracherwerb auch) am besten, wenn die Sprache alltagsrelevant ist.
4. Bei jüngeren Kindern ist die Wahrscheinlichkeit geringer, dass sie bereits aufgrund fehlender Sprachkenntnisse von ihrer Umgebung verspottet oder benachteiligt wurden. So haben sie weniger Hemmungen entwickelt, die noch ungenügend erworbene Zweitsprache zu benutzen und auszuprobieren.
5. Da der Eintritt in den Kindergarten ohnehin eine andere Lebenswelt eröffnet, kann Sprachförderung von allen Beteiligten in den Alltag integriert werden.
6. Der Alltag im Kindergarten und die Gegenstände, Ereignisse und Themen der neuen Umgebung geben ganz natürlich den Wortschatz und die Äußerungen vor, die Kinder am schnellsten verstehen sollen.
7. Je früher der erste Kontakt mit der Zweitsprache hergestellt werden kann, desto mehr Zeit und Gelegenheit verbleiben bis zum Schuleintritt, besonders für problematische Teilbereiche der Grammatik und für den

Wortschatz.

8. Bei Kindern, die vor dem Eintritt in den Kindergarten noch keine Gelegenheit dazu hatten, die Zweitsprache zu erwerben, erübrigt sich eine Eingangsdiagnostik.
9. Ein möglichst früher Förderbeginn ist langfristig die kostengünstigste Lösung, weil man damit in der Tat präventiv Probleme angehen kann.
10. Sollte sich herausstellen, dass ein Kind auch nach mehreren Monaten kaum oder sogar keine Erwerbsfortschritte erkennen lässt, so kann frühzeitig logopädischer (oder therapeutischer) Rat eingeholt werden.¹⁸

Frühe Sprachförderung für mehrsprachig aufwachsende Kinder hat also viel für sich.

¹⁸ Tracy 2007, 157f

4 Sprachförderung für mehrsprachig aufwachsende Kinder

4.1 Alltagssituationen in Sachsen

Ausgehend von der Problemlage, über die sich alle Beteiligten und Interessierten allerorten einig sind, nämlich die rasche Zunahme und wachsende Verbreitung von Sprachdefiziten bei Kindern und der rasche Verfall ihrer sprachlichen Ausdrucksfähigkeit – in besonderem Maße aber bei Kindern mit Migrationshintergrund, also bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern – soll hier in diesem Teil der Arbeit die Sprachförderung betrachtet werden. Dabei werden der Sprachstandfeststellung und den Aktivitäten im Freistaat Sachsen zur Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Veronika, Teresa, David und Maxim haben den Kindergarten in Sachsen unterschiedlich lange besucht. Den jeweiligen Erzieherinnen ist die besondere Situation dieser Kinder, was ihre sprachlichen Fähigkeiten angeht, wohl bewusst gewesen – war sie ja auch offensichtlich. Mit Veronika und Teresa ist beim Eintritt in den Kindergarten keine sprachliche Verständigung möglich gewesen, denn beide Mädchen haben kein Wort Deutsch sprechen können und die Erzieherinnen haben deren Muttersprachen Spanisch und Polnisch nicht beherrscht. David und Maxim haben zwar kaum Deutsch sprechen, aber doch einiges verstehen können. Die ausreichende Verständigung mit wenigstens einem Elternteil der Kinder ist insgesamt gesehen ein großer Vorteil in der Eingewöhnungszeit gewesen.

Im Hinblick auf den bevorstehenden Schuleintritt der Kinder haben sich die Erzieherinnen allerdings große Sorgen gemacht. Die zentrale Fragestellung dabei ist: *Wie kann ich diesen fremdsprachigen Kindergartenkindern, die nach Deutschland gekommen sind und hier die Schule besuchen sollen, helfen, ein gutes sprachliches Fundament aufzubauen, um dem späteren Lernstoff angemessen folgen zu können?* Und für den allernächsten Augenblick haben sich diese Erzieherinnen auch gefragt, wie sie ein *soziales Miteinander* aller Kinder ihrer Gruppe einschließlich der Erzieherinnen und Eltern aufrecht erhalten können, wenn doch die sprachliche Kommunikation sich (vorerst) als äußerst schwierig erweist.

Veronika, Teresa, David und Maxim sind keine *Ausnahmekinder* in Sachsen. So wie ihnen geht es vielen Kindern, die wegen ihres Migrationshintergrundes mehrsprachig aufwachsen. Im März 2008 besuchten 235737 Kinder in Sachsen eine Kindertageseinrichtung. Davon besaßen 13567 Kinder einen direkten Migrationshintergrund (mindestens einen ausländischen Elternteil). Bei immerhin 6647 Kindern war die überwiegend gesprochene Sprache nicht Deutsch. In der Stadt Dresden sprachen von 2922 Kindern mit Migrationshintergrund 1209 Kinder vorwiegend eine andere Sprache.¹⁹

Veronika war in ihrer Kindergruppe das einzige Kind, welches die deutsche Sprache nicht beherrschte. Alle anderen Kinder und die Erzieherinnen konnten sich in sprachlicher Sicht fast ausschließlich auf Veronika konzentrieren und haben große Anstrengungen unternommen, Veronika das Eingewöhnen zu erleichtern und mit ihr zu kommunizieren.

Eine ähnliche Situation fand Teresa vor. Ihre deutschen Schwestern besuchten die Gruppe schon einige Zeit vor Teresas Ankunft. Eine Erzieherin hatte mit Teresa anfangs ein wenig in deren Muttersprache Spanisch gesprochen. Das hatte Teresa allerdings schnell abgelehnt. David und Maxim hingegen besuchten einen Kindergarten des Studentenwerkes mit überwiegend ausländischen Kindern. Die Sprachenvielfalt war enorm und wechselte häufig.

Auf den Freistaat Sachsen verteilt zeigt sich ein ähnliches Bild. Neben Kindertagesstätten ohne Kinder mit Migrationshintergrund (häufig im ländlichen Raum) gibt es Einrichtungen mit einem oder wenigen mehrsprachigen Kindern bis zu Einrichtungen, in denen es Gruppen zeitweilig ohne deutschsprachige Kinder gibt. Dies ist vor allem in Leipzig und Dresden anzutreffen. Dort melden meist ausländische Studierende ihre Kinder an oder die Einrichtungen liegen in Stadtteilen mit hohem Ausländeranteil.

Vom Sächsischen Landesjugendamt wurde Anfang 2007 das Modellprojekt *Sprache fördern* ausgeschrieben und im Oktober 2007 wurde das Projekt unter der Trägerschaft des Berufsbildungswerkes Leipzig für Hör- und Sprachgeschädigte GmbH gestartet. An anderer Stelle soll dazu noch berichtet werden.

Ausgewählte Ergebnisse aus den Hospitationsbeobachtungen im Hinblick auf

¹⁹ Statistisches Landesamt Kamenz 2009

eine sprachförderliche Praxis mit mehrsprachigen Kindern zeigen heute ein realistisches wenn auch besorgniserregendes Bild. Dabei sind die Ansprüche an Wissen und Handlungskompetenz der Erzieherinnen mit sprach- und kulturge-mischten Gruppen extrem hoch einzuschätzen. Nach den vorliegenden Beobachtungen fehlt es jedoch an Wissen um die mehrsprachige Entwicklung und an konkreten Vorstellungen oder Konzepten zur Sprachförderung von Vorschul-kindern mit Migrationshintergrund. Dies ging ebenfalls aus den Erzieherinnenin-terviews hervor. Auf die Frage, ob sie (die Erzieherin) gezielt sprachförderlich mit den mehrsprachigen Kindern arbeiten würde, verneinten viele der Befrag-ten. Sie hielten dies entweder für *nicht nötig* oder stellten dies hinter dem *An-kommen lassen* des Kindes in der Einrichtung zurück. Auch bestätigte die Mehr-heit der interviewten Fachkräfte die Beobachtung, dass für die ausländischen Kinder kein sprachlicher Mehraufwand betrieben wird. Das Bild, was sich in den Hospitationen zum Alltag mehrsprachiger Kinder in sächsischen Kindertages-stätten zeigte, sah folgendermaßen aus:

- Die mehrsprachigen Kinder meistern den Tagesablauf mit seinen Ritua-len und Tätigkeiten genau wie die deutschen Kinder, sind also oberfläch-lich integriert.
- Sie sind auffallend still, d.h. sie kommunizieren wesentlich weniger mit anderen Kindern und den Erzieherinnen (es fanden sich sogar Kinder, die einen halben Tag lang überhaupt nicht gesprochen haben).
- Die Kinder spielen häufig allein oder mit anderen *mehrsprachigen* Kin-dern.
- Sie lachen, toben und bewegen sich weniger und wirken oft gehemmt.

Bei den Erzieherinnen selbst zeigte sich folgendes Bild:

- Es wurden nur wenige Versuche registriert, in denen die Erzieherin aktiv anstrebte, ein mehrsprachiges Kind in eine Kommunikations- oder Spiel-situation zu integrieren.
- Je geringer der Sprachstand des Kindes war, umso weniger kamen zu-geschnittene Äußerungen vor.

- Mehrsprachige Kinder wurden häufiger zum *Problemkind* gestempelt.
- Es fanden sich häufiger kritische und abschätzende Bemerkungen über mehrsprachige Kinder und deren Eltern als bei deutschen Kindern.
- Es wurden nur wenige wertschätzende Äußerungen über Kinder mit Migrationshintergrund registriert.
- Die zusätzlichen Sprachfähigkeiten mehrsprachiger Kinder, besonders die Muttersprache, wurden wenig wertgeschätzt.
- Im Alltag spielten die Erstsprache und die Kultur der mehrsprachigen Kinder keine beachtbare Rolle.
- Wenig Körperkontakt zwischen den Erzieherinnen und den ausländischen Kindern wie Streicheln, Umarmen, auf den Schoß nehmen oder Hand halten wurden beobachtet.

Des weiteren fand sich in den untersuchten Einrichtungen wenig Spiel- oder Lesematerial zum Thema *Mehrsprachigkeit* oder *kulturelle Vielfalt*. In Teamgesprächen wurde auch mehrfach von den Erzieherinnen die Überzeugung geäußert, dass die Kinder schließlich hier seien, um Deutsch zu lernen und sie deswegen nicht nachvollziehen können, was die Beachtung oder der Gebrauch der Muttersprache dazu beitragen könne.²⁰

Diese Befunde sind alarmierend. Dies vor allem vor dem Hintergrund, dass sich sprachliche Defizite kumulativ auf alle Lernleistungen (vor allem in der unmittelbar bevorstehenden Schullaufbahn) auswirken. Sowohl die Ergebnisse der PISA-Studie als auch der IGLU-Studie machen deutlich, dass die Förderung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern in anderen Ländern, insbesondere in vergleichbaren Industrieländern, besser gelingt als in Deutschland.²¹

Die demografische Perspektive verweist auf eine gesellschaftliche Entwicklung, in der es einen immer größeren Anteil von mehrsprachig aufwachsenden Kindern geben wird.

Reaktionen auf diese Befunde gab es viele, sowohl von Wissenschaftlern, Politikern, Pädagogen wie auch von Eltern und Kindern. Man ist sich auf den ersten

²⁰ Bericht Landesmodellprojekt „Sprache fördern“

²¹ PISA 2006

Blick einig, dass junge Kinder, die sich sprachlich ungestört entwickeln können, beste Chancen haben, ihre Bildungspotentiale zu entfalten, weil sie die Bildungsherausforderungen und -möglichkeiten, welche sich ihnen in Familie, Kindergarten und Schule bieten, gut erschließen können. Leider ist ein erheblicher Teil unserer Kindergartenkinder diesbezüglich benachteiligt. Werden sie damit allein gelassen, ist die Gefahr groß, dass sich bei Ihnen Folgewirkungen einstellen, wie z.B. Kommunikationsbarrieren, soziale Verhaltensunsicherheit, Leserechtschreib-Schwächen, die umfassende Entwicklungsverzögerungen und Schulprobleme nach sich ziehen können.²²

4.2 Grundlagen

Diskussionen um die Sprachförderung im Elementarbereich werden in Deutschland seit einigen Jahren mit steigender Intensität geführt. Davon zeugen zahlreiche Programme der einzelnen Bundesländer, eine Vielzahl von Projekten und Publikationen, die Bildungspläne der Länder für den Elementarbereich und die Entwicklungsarbeiten des Deutschen Jugendinstituts.

Naturgemäß werden dazu verschiedene Standpunkte vertreten und zum Teil auch recht kontrovers diskutiert. Inhaltlich geht es aktuell um die Definition von Sprachförderung, um die Kinder, die als förderbedürftig angesehen werden, um Gleichheit oder Verschiedenheit einsprachiger und mehrsprachiger Kinder, um die Rolle der deutschen Sprache und der jeweiligen Muttersprache der Kinder, um den Gegensatz von ganzheitlicher und gezielter Förderung und nicht zuletzt um die Inhalte der Sprachförderung.²³

Während weitgehend Einigkeit darüber besteht, dass Frühförderung sinnvoll ist, gehen die Meinungen darüber, ob Frühförderung ausreicht und wie Deutsch als Zweitsprache vermittelt werden sollte, auseinander. Die einen sind der Auffassung, dass möglichst früh und intensiv mit der Vermittlung des Deutschen begonnen werden sollte. Dabei sollte die Muttersprache durchaus vernachlässigt werden, um sich auf Deutsch als Zweitsprache zu konzentrieren. Viele der Mut-

²² Fried 2005, S. 19

²³ Reich, H. 2008, S. 11

tersprachen seien später auf dem Arbeitsmarkt wenig wert. Angesichts der Entwicklungen innerhalb Europas und der zunehmenden Globalisierung gibt es allerdings zunehmende Tendenzen in der entgegengesetzten Auffassung.

Kinder, die in den Kindergarten kommen, verfügen bereits über Grundfertigkeiten in ihrer Muttersprache. Und da die kognitive Entwicklung und der Erstspracherwerb in dieser Lebensphase intensiv aufeinander bezogen sind (an vordecker Stelle wurde dies bereits erläutert), wäre es fatal, wenn diese Entwicklung plötzlich abgebrochen werden würde. Außerdem ist die Muttersprache eine wichtige Lernvoraussetzung für den Erwerb einer Zweitsprache.

Eine differenzierte Muttersprache erleichtert die Aneignung einer Zweitsprache. Auch Ergebnisse aus der Hirnforschung sprechen für diese Annahme. Vertreter dieser Meinung befürworten zwar ebenfalls eine frühe und intensive Vermittlung der Zweitsprache Deutsch, gehen aber davon aus, dass weitere Fördermaßnahmen auch bis weit in die Schulzeit hinein angeboten werden müssten und dass vor allem die Pflege der Muttersprache sinnvoll ist.²⁴

Insgesamt liegt ein relativ guter Kenntnisstand über Sprachentwicklungsverläufe bei einsprachig und ohne Spracherwerbsstörungen aufwachsenden Kindern vor. Geringer ist demgegenüber der Kenntnisstand bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Dies hängt unter anderem mit den *settings* zusammen, unter denen sie Forschungen sehr oft stattfinden.

Unstrittig ist aber, dass eine frühe, vor Schulbeginn einsetzende institutionelle, Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund Vorteile besitzt. Dies gilt für alle Kinder, aber es wird immer wieder darauf verwiesen, dass frühe Förderung bei mehrsprachig Aufwachsenden besonders relevant sei.²⁵

Teresa war in Mexico bereits ein Schulkind. In Deutschland angekommen, besuchte sie noch ein Jahr den Kindergarten, damit sie sich sprachlich auf die Schule vorbereiten konnte. Es liegt auf der Hand, dass Teresa bei Weitem nicht die deutsche Sprache so kompetent erwerben konnte, wie es ein Kind zum Schuleintritt benötigt hätte. Erschwerend kam hinzu, dass ihre Erzieherinnen mit dem Thema *Sprachförderung* bis dahin wenige Erfahrungen gemacht hatten

24 Apeltauer, E. 2006, S. 7ff

25 Gogolin, I. 2008

und ebenfalls die Auffassung vertraten, im Alltag unter deutschen Kindern würde sich das Problem *auswachsen*.

Veronika sollte sich in ihrer Zeit in Deutschland wohlfühlen. Ein (längerer) Schulbesuch war von vornherein nicht vorgesehen, sollte sie doch nach dem Studium der Mutter in ihre Heimat Polen zurückkehren und dort (erneut) eingeschult werden.

David und Maxim dagegen kamen als sehr junge Kinder in den Kindergarten. Ihnen blieb viel mehr Zeit zum Erwerb der deutschen Sprache bis zum Schuleintritt als Teresa. Allerdings beherrschten sie beim Eintritt in den Kindergarten ihre Mutter- bzw. Vatersprache längst nicht so gut wie Teresa und Veronika und konnten somit weniger auf Sprachkompetenzen in ihrer Erstsprache zurückgreifen.

Die Erzieherin von Teresa äußerte während und auch noch nach der Kindergartenzeit, dass sie sich wohler gefühlt hätte in ihrer Aufgabe, Teresa so gut wie möglich auf die Schule vorzubereiten, wenn sie gewusst hätte, *wie sie Teresa schneller und zielgerichteter die deutsche Sprache hätte beibringen können*.

Die Erzieherin von Veronika hatte sich die ganze Zeit gewünscht, schneller eine gute Beziehung zu Veronika aufbauen zu können. Veronika saß tagelang unter einem Baum und sprach mit niemandem. Dabei weinte sie oft. In der altersgemischten Gruppe gehörte sie schon zu den Großen, konnte aber nicht mitspielen, da sie die Sprache nicht beherrschte. In dieser Einrichtung gab es kein vorgefertigtes Spielzeug, mit dem sie sich alleine die Zeit vertreiben konnte. Außerdem war ihr die Art des Kindergartens aus ihrer Heimat Polen nicht bekannt. So konnte Veronika nicht auf ihr bekannte Strukturen, Rituale und Spiele zurückgreifen. Dass meist der Vater das Abholen und Bringen übernehmen musste, erschwerte die Situation noch, denn auch mit ihm konnte die Erzieherin aufgrund fehlender Sprachkenntnisse gar nicht sprechen und Gedanken über Veronikas Situation austauschen. Es dauerte mehrere Monate, bis Veronika sich in diesem Kindergarten wohlfühlen konnte.

Für David und Maxim (die Zwillinge) verlief der Wechsel in den Kindergarten reibungsloser. Zum einen kamen sie zu zweit in die Gruppe und konnten sich gegenseitig Halt und Kraft geben. Zum anderen waren die Erzieherinnen besser auf ihre Aufgabe vorbereitet. Dieser Kindergarten war eine Einrichtung des Studentenwerkes und wurde vorrangig von Kindern ausländischer Studierender

aber auch von deutschen Kindern besucht. Für die Erzieherinnen war das Thema Mehrsprachigkeit nichts Neues und brachte diese auch nicht aus dem Konzept – im Gegenteil, denn ihre täglichen Aufgaben fanden ja in der Kommunikation mit mehrsprachigen Kindern statt. Darauf waren sie eingestellt. So konnte auch beobachtet werden, dass David und Maxim kaum Berührungsängste, Kommunikationsschwierigkeiten oder Sprachbarrieren erfahren mussten.

Eine systematische Begleitung der Sprachentwicklung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern ist noch keineswegs Alltagspraxis in allen Kindertageseinrichtungen. Auch besuchen keineswegs alle drei- bis sechsjährigen Kinder kontinuierlich bis zum Schulbeginn einen Kindergarten. Die Ergebnisse der Ist-Stand-Analyse aus den Modelleinrichtungen zeigen, dass zwar ein großes Interesse der Erzieherinnen zum Thema Integration und Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund vorhanden ist, es allerdings zum jetzigen Zeitpunkt an wesentlichen Voraussetzungen zur gelingenden Arbeit mit diesen Kindern fehle:

- Fachwissen über den Zweitspracherwerb
- interkulturelle Kompetenzen
- Beobachtungsbögen speziell für mehrsprachige Kinder
- Materialien zum Umgang mit Zweisprachigkeit
- ein Sprachförderkonzept, welches fachlich fundiert ist und die Erzieherinnen in ihrer täglichen Arbeit nicht sich selbst überlässt
- ein Eingewöhnungskonzept speziell für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) erwerben
- kritische Auseinandersetzung mit eigenen Einstellungen zur Multikulturalität und Mehrsprachigkeit (Selbstreflexion)
- günstige Kommunikationsbedingungen mit den oft nur wenig Deutsch sprechenden Eltern

Des weiteren werden schon lange Planungs- und Regulierungsmaßnahmen, die die hohen Ansprüche an die Arbeit der Erzieherinnen erst realistisch ma-

chen, eingefordert. Dazu zählen nicht nur die Gruppenstärke oder die Zusammensetzung der Gruppe. Gerade der Personalschlüssel ist ein immer wieder aufgegriffener Punkt in diesen Diskussionen. Nicht zuletzt wird der Einsatz bilingualer Fachkräfte immer wieder angesprochen.²⁶

Nun ist dieses Landesmodellprojekt erst im Oktober 2007 gestartet worden. Ein Jahr später, also im Herbst 2008, ist die Ist-Stand-Analyse der Öffentlichkeit präsentiert worden. Gegenwärtig befindet sich das Projekt in der Praxisphase, in der die Erzieherinnen fortgebildet und die Verhaltensstrategien im Alltag erprobt werden sollen.

Die Bedürfnisse von mehrsprachigen Kindern im Hinblick auf eine Förderung in Deutsch als Zweitsprache werden im Elementarbereich ernst genommen. Erkennbar ist aber auch, dass die Notwendigkeit einer klareren Profilierung in Richtung auf *Deutsch als Zweitsprache* besteht, eine Förderung in Abgrenzung zu einer *Sprachförderung* für alle. Grundsätzlich besteht Konsens über die hohe Bedeutung von sprachlicher Interaktion für den Zweitspracherwerb von Kindern im Elementarbereich. Jedoch weniger Einigkeit besteht darüber, wie diese Interaktionen letztendlich gestaltet sein sollen. Hier reichen die Vorschläge vom ausreichenden *Sprach-Bad in der Menge* bis hin zu *Sprachunterricht* im Kindergarten. In diesem Fall genügt es nicht, wenn die Erzieherinnen bzw. Förderkräfte über das notwendige sprachliche *Wie* verfügen, um ein gutes Sprachvorbild geben zu können. Sie müssen vielmehr über das notwendige Instrumentarium und Hintergrundwissen verfügen, also z.B. die Besonderheiten der Verbstellung im Deutschen oder die Erwerbsabfolgen beim Spracherwerb. Besonders hervorzuheben hierbei ist die Fähigkeit der Erzieherinnen zur Sprachstandfeststellung bei jedem einzelnen Kind. Das ist ein enormer Anspruch!

4.3 Mehrsprachig orientierte Sprachstandfeststellungen

Um Fördermaßnahmen durchführen zu können, muss man zunächst einmal wissen, welche Kinder einen Förderbedarf haben. Und es muss geklärt werden, in welchen Bereichen ein Förderbedarf besteht, damit Förderangebote entspre-

²⁶ Bericht Landesmodellprojekt „Sprache fördern“

chend abgestimmt werden können.

Der schwankende Gebrauch des Begriffes *Förderung* lässt natürlich verschiedene Deutungen und damit verschieden ausgeprägte Konzepte zu. Einerseits kann mit *Förderung* das Recht des Kindes gemeint sein, auch bei weniger weit entwickelten Fähigkeiten die Chance zur vollen Ausschöpfung seiner Potenziale zu erhalten. Andererseits kann der Begriff schnell in die Spannungszone von Selbstverwirklichung und Fremdbestimmung geraten, wenn Kinder vor Ziele gestellt werden, die durch gesellschaftlichen Konsens und institutionellen Auftrag gesetzt sind. Das im Elementarbereich *neue Bild vom Kind*, also neue Perspektiven auf kindliche Fähigkeiten und die kindliche Aneignung von Welt, haben das Denken und Handeln gegenüber Kindern verändert. Der Sächsische Bildungsplan sieht Kindertageseinrichtungen als Teil eines weitverzweigten Netzes von Unterstützungsmöglichkeiten im Zusammenwirken mit Eltern, Kindern so weit wie möglich gleiche Startchancen zu ermöglichen. Benachteiligungen und Beeinträchtigungen sollen rechtzeitig erkannt werden. Eine gezielte, an den individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten ansetzende, Förderung eines jeden Kindes soll die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen. Wenn jedes Kind in seiner Einzigartigkeit wahrgenommen wird, erhält es die Chance, akzeptiert und seinen individuellen Bedürfnissen entsprechend unterstützt zu werden. Zur kindlichen Welt gehören Kinder mit besonderen Bedürfnissen, mit unterschiedlichsten bereits erworbenen Kompetenzen und verschiedenen kulturellen und religiösen Hintergründen. Verschiedenheit verweist auf Vielfalt und ist ein Bildungspotential für alle Kinder.²⁷

Dennoch besteht die Gefahr, dass Sprachförderung, die sich an den sprachlichen Anforderungen des Bildungssystems orientiert, an sprachlichen Defiziten der Kinder und nicht an Interessen und schon erworbenen Fähigkeiten ansetzt. Außerdem besteht die Gefahr einer gewissen Separierung der Kinder. Zudem gibt es im Bildungsplan kaum Ansätze über Zielformulierungen der Sprachbildung.

Um herauszufinden, über welche Zweitsprachkenntnisse Kinder verfügen, hat man versucht, sich an den Kenntnissen einsprachiger Kinder zu orientieren. Letztlich ist das aber ein untauglicher Versuch, weil mehrsprachig aufwachsen-

27 Der Sächsische Bildungsplan 2006, S. 8

de Kinder mit dem Erwerb der Zweitsprache meist später beginnen als mit dem Erwerb ihrer Muttersprache. Es bleibt hierbei auch ungeprüft, über welche Erstsprachkenntnisse diese Kinder verfügen.

Es gibt inzwischen eine Vielzahl von Sprachstanderhebungsverfahren. Viele Bundesländer haben eigene Verfahren entwickeln lassen, andere benutzen jeweils ein gerade verfügbares. Jedes dieser Verfahren stützt sich auf andere Kriterien und fokussiert unterschiedliche sprachliche Bereiche. Manche orientieren sich an Kenntnissen über den Erstspracherwerb und an Entwicklungsskalen für deutsche Kinder, andere orientieren sich an allgemeinen Sprachstörungen deutscher Kinder. Es gibt ein Verfahren (HAVAS 5), welches sich an Ergebnissen der Zweitspracherwerbsforschung orientiert und sprachliche Indikatoren verwendet, eine differenzierte Auswertung der Daten ist allerdings nicht vorgesehen. Andere Verfahren gehen von den erforderlichen sprachlichen Fertigkeiten der Schulpraxis aus.

Problematisch bei allen Sprachstanderhebungen ist aber zum einen die Dokumentation und zum anderen die Zeit der Datenerhebung. Ohne aussagekräftige Dokumentation ist eine kontinuierliche Beobachtung nicht viel wert. Es ist auch zu hinterfragen, wie viele Daten überhaupt erhoben werden müssen, um aussagekräftig die sprachlichen Fertigkeiten einschätzen zu können. Die Art und Weise (räumlich, zeitlich und personell) dieser Erhebungen seien hier erst einmal noch nicht betrachtet.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die vorliegenden Sprachstanderhebungsverfahren keineswegs das bereitstellen, was benötigt wird. Um herauszufinden, wo ein Kind in seiner sprachlichen Entwicklung steht und welche nächsten Entwicklungsstufen es wahrscheinlich durchlaufen wird, bedarf es Beobachtungsverfahren, die nicht nur punktuell eingesetzt werden, sondern die ausreichende Datenmengen und Ergebnisse liefern, die einen differenzierten Einblick ermöglichen. Dabei ist unbedingt die sprachliche Entwicklung der Muttersprache des Kindes zu berücksichtigen. Erst dann können sinnvolle Fördermaßnahmen geplant werden.²⁸

28 Apeltauer, E. 2006, S. 20ff

Der an vorderer Stelle bereits beschriebene *Referenzrahmen für die altersspezifische Sprachaneignung* ist ein wichtiger Schritt in diese Richtung. Er liefert eine Grundlage zur Entwicklung von Sprachfeststellungsverfahren von tatsächlich vorliegenden sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen (einsprachig *und* mehrsprachig) in Kindergarten und Schule. Im günstigen Fall soll es möglich werden, aus dem mittels des Referenzrahmens entwickelten Feststellungsverfahren begründete (individuelle) Fördermaßnahmen abzuleiten.²⁹

4.4 Deutsch als Zweitsprache (DaZ)

Aufgrund der bisherigen Forschungsergebnisse kann man davon ausgehen, dass es bei der Aneignung des Deutschen als erster Muttersprache und der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache strukturelle Ähnlichkeiten in der Abfolge der Aneignungsstufen gibt. Das erlaubt es, Ergebnisse aus der Erforschung beider Prozesse aufeinander zu beziehen und zumindest hypothetisch Lücken der Zweitspracherwerbsforschung durch Ergebnisse der Erstspracherwerbsforschung zu füllen. Von einer vollständigen Gleichheit beider Prozesse kann aber nicht die Rede sein. Die hier betrachteten mehrsprachig aufwachsenden Kinder haben bereits Spracherwerbsprozesse (nämlich die ihrer Muttersprache) mehr oder weniger gut bewältigt. Die nun im Kindergarten dazukommenden Anforderungen, nämlich der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache, können zu ähnlich guten Fähigkeiten führen. Wichtig dabei ist, welchen Stellenwert und welche Bedeutung die Zweitsprache im Leben der Kinder hat, wie und wann Kinder diese Sprache erwerben und vor allem in welcher Umgebung und in welchem Kontext.

Wie bereits bekannt, richtet sich das Sprachsystem eines Kindes schon von Anfang an auf die Familiensprache bzw. Muttersprache aus. Dazu gehört das Wissen über die Satzmelodie, die Phoneme und über die typische Wortbedeutung. Dieses Wissen hilft beim Erwerben der Zweitsprache Deutsch nur wenig weiter. So sind z.B. die Wortbetonungen in jeder Sprache anders. Gleichzeitig helfen aber die charakteristischen Sprachmelodien, die beiden Sprachen auseinanderzuhalten und voneinander zu unterscheiden. Auch die einzelnen Phoneme können sich zwischen den Sprachen unterscheiden. Deutlich wird dies z.B. bei den

²⁹ Ehlich, K., Bredel, U., Reich, H. (Hg.) 2008, S. 13

Zischlauten oder dem *H*. Das Kind muss also lernen, welche Laute Teil der deutschen Sprache sind und wie diese miteinander kombiniert werden können. In vielen anderen Sprachen gibt es bestimmte Konsonantenverbindungen nicht so wie im Deutschen. *Strumpf* ist dabei ein schwieriges Wort. Und warum wird das Ende von *Hund* eher wie ein *t* gesprochen, bei der Mehrzahl *Hunde* aber wie ein *d*? Es gibt aber auch Bereiche, in denen mehrsprachige Kinder einsprachigen überlegen sind. Hierzu zählt vor allem die metasprachliche Bewusstheit. Sprechen über Sprache fällt ihnen leichter als einsprachigen Kindern. *Wann stellt man etwas auf einen Tisch und wann legt man etwas dorthin?*

Kinder, die Deutsch als zweite Sprache im Kindergarten erwerben, haben meist schon sehr viel Wissen über das Lexikon und die Semantik in ihrer Muttersprache. In vielen Fällen brauchen sie *nur noch* die deutschen Wörter für diese Begriffe lernen. Das ist fast so, wie Vokabeln pauken. Es gibt jedoch auf Fälle, in denen Kategorien aus der Muttersprache nicht direkt mit denen des Deutschen übereinstimmen. Beispielsweise gibt es für Verwandtschaftsbeziehungen nicht überall Begriffe wie *Onkel* oder *Tante*, sondern es wird auf die direkte Beziehung *Bruder von Mutter* oder *Schwester von Mutter* zurückgegriffen. Auch Zeitbegriffe können variieren. Der Begriff *Wochenende* als Zusammenfassung nicht nur der beiden Wochentage Samstag und Sonntag ist hierfür ein Beispiel. Er charakterisiert für viele gleich ein ganzes Lebensgefühl vom Freitag-Feierabend bis zum Montag-Arbeitsbeginn. Auch die Unterscheidung von *Verzeihung* und *Entschuldigung* beim versehentlichen Anrempeln in der Garderobe ist schwer. Heißt es dann *ich verzeihe mich* oder *ich entschuldige dir*?

Besonders schwierig ist es bei den unterschiedlichen Bedeutungen je nach Kontext. *Ich gehe in den Kindergarten. Meinem Bauch geht es wieder gut. Die Uhr geht vor.*

Oft werden DaZ-Kindern Wörter fehlen, wenn sie etwas Bestimmtes erzählen wollen. Auch einsprachigen Kindern geht das so. DaZ-Kinder haben aber den Vorteil, dass sie genau dieses Wort in ihrer Muttersprache vielleicht schon kennen. Dann entsteht häufig ein Sprach-Mix, wenn dieses Wort kurzerhand ausgeliehen wird. Deutsche Kinder wiederum füllen solche lexikalischen Lücken mit allgemeinen Wörtern wie *machen*, *tun* oder *Dingsda*. Bekannt hierbei ist der be-

rühmte Kindermund, wenn eigene Kreationen entstehen. Zu beobachten ist auch oft, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder genau unterscheiden, welche Sprache sie mit wem sprechen. Sogar mitten im Satz kann dieser Sprachwechsel erfolgen.

Mit der Syntax verhält es sich ähnlich. Fehlen den DaZ-Kindern syntaktische Konstruktionen im Deutschen, greifen sie auf diese in ihrer Muttersprache zurück. Besonders schwierig ist es, wenn es grammatikalische Strukturen des Deutschen in der Muttersprache gar nicht gibt. Dann ist ein Übertragen auf das Deutsche nicht möglich. Das bedeutet, dass die Kinder die Grammatik als neues System Schritt für Schritt neu aufbauen müssen. Im Deutschen gibt es z.B. *drei* grammatische Geschlechter. Nicht immer ist das, was nicht lebt, auch *sächlich*. *Das Kind* ist es schon mal nicht.

Neuere Veröffentlichungen zur Sprachförderung im Elementarbereich gehen heute genauer auf die Gruppe der mehrsprachig aufwachsenden Kinder ein als früher. Gemeint ist dabei aber häufig eine gemeinsame Förderung aller Kinder. Dies resultiert zum einen aus dem Wissen um einen Förderbedarf sowohl mehrsprachig als auch einsprachig aufwachsender Kinder, zum anderen auf den Bestrebungen, im Elementarbereich grundsätzlich eine Förderung zu verankern und dabei die Interaktionen und Vorbildwirkungen der Kinder selbst zu nutzen. Viele der Inhalte und Methoden sind über weite Strecken sehr allgemein gehalten. Aber es ist als problematisch anzusehen, dass gerade den Unterschieden beim Erwerb der Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache dann kaum Beachtung geschenkt wird. Natürlich ist eine Sprachförderung bzw. erhöhte Aufmerksamkeit auf sprachliche Bildung im Elementarbereich für alle Kinder der Gruppe, auch für die mehrsprachig aufwachsenden Kinder, nützlich, aber sie wird dem spezifischen Förderbedarf eben nicht *gerecht*.

Im Wesentlichen sind zwei Umsetzungsschwerpunkte bei der DaZ-Förderung im Elementarbereich unterscheidbar.³⁰ Einmal handelt es sich eher um eine *integrierte* Sprachförderung im Rahmen des Kindergartenalltags. Dabei werden Förderaspekte beim Vorlesen, im Stuhlkreis oder in der Alltagskommunikation aufgegriffen und bearbeitet. Die andere Art der Förderung findet eher separat

30 Kuhs, K. 2005, S. 209

statt. Dabei geht man von einem kursähnlichen Charakter in Form von Förderstunden oder Förderprogrammen aus. Hierbei werden die DaZ-Kinder in Lerngruppen zusammengefasst, aber auch Einzelförderung ist denkbar. Zum Teil werden integrierte und separate Formen auch kombiniert oder parallel im Kindergarten praktiziert.

Inhaltlich umfasst die DaZ-Förderung ein breites Spektrum von Teilaspekten:

- die Notwendigkeit und die verschiedenen Möglichkeiten der Sprachstandfeststellung der Kinder in Erst- *und* Zweitsprache,
- das Einbeziehen der Erstsprache in den Alltag des Kindergartens,
- die Unterstützung bzw. Weiterführung der ungesteuerten Zweitspracherwerbsprozesse,
- die Förderung von kommunikativer Kompetenz und Interaktionsfähigkeit in Deutsch,
- die Arbeit an Aussprache und Intonation des Deutschen,
- die Förderung der Bedeutungsentwicklung und die gezielte Vermittlung des deutschen Wortschatzes,
- die Vermittlung von grammatischen Strukturen des Deutschen,
- die Vorbereitung auf die schulische Alphabetisierung in deutscher Sprache.³¹

An dieser Stelle ist deutlich ersichtlich, wie komplex Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Elementarbereich ist, wie viel Zeit es braucht, alle o.g. Aspekte im erforderlichen Umfang zu meistern und vor allem, welche Anforderungen an die Erzieherin eines jeden mehrsprachig aufwachsenden Kindes gestellt sind.

Bei der integrierten Sprachförderung wird allerdings auch stillschweigend vorausgesetzt, dass die Verkehrssprache im Kindergarten Deutsch ist und dass ein Großteil der Kinder in dieser Gruppe als Sprachvorbilder dienen kann. Für Veronika und Teresa galt dieser Umstand durchaus. Für David und Maxim allerdings sah die Realität in ihrem Studenten-Kindergarten mit hohem Anteil an Mehrsprachigkeit völlig anders aus. Die Interaktion mit kindlichen Sprachvorbildern galt hier nur eingeschränkt.

Ein einfaches sprachliches Mitlaufen der DaZ-Kinder im Kindergartenalltag wird

³¹ Kuhs, K. 2005, S. 209

mittlerweile nicht mehr als ausreichend angesehen. Favorisiert werden stattdessen eine bewusste kommunikative Nutzung von Alltagssituationen und eine qualitative wie quantitative Einflussnahme auf die Interaktionen. Gemeint sind damit die Schaffung einer sprachfördernden Atmosphäre und eine gezielte sprachliche Entfaltung von Kommunikationssituationen. Besonders großer Wert wird auf die emotionale Situation der Kinder in der Gruppe gelegt. Zweitsprachenförderung ist eng verbunden mit einer positiven emotionalen Stimulanz und Interaktionsbereitschaft der Kinder. Welches Kind macht schon gern den Mund auf, wenn es sich nicht sicher sein kann, dass jemand ihm zuhört und an seinen Worten interessiert ist.

An vorderer Stelle wurde bereits auf die hohen Anforderungen an die Erzieherinnen mehrsprachig aufwachsender Kinder eingegangen. Diese sollen hier noch einmal zusammengefasst werden.

Eine Grundvoraussetzung erfolgreicher Sprachförderung ist die bewusste Nutzung der Zeit. Gemeint ist hier vor allem eine geschützte Zeit, in der sich die Erzieherin auf das Sprechen mit den Kindern konzentrieren kann. Wie schnell ist sie von vielen kleinen Notwendigkeiten im Alltag abgelenkt und stellt damit die Förderaufgaben erneut hintenan. Eine Konzentration auf eine intensive Kommunikation ist dabei schwer möglich.

Die nächste Qualifikation besteht in der Fähigkeit zur Wahrnehmung der bereits vorhandenen sprachlichen Kompetenzen und der sprachlichen Fortschritte der Kinder. Dazu sind ein guter Austausch mit den Eltern sowie eigene Sprachbeobachtungen im Kindergarten nötig. Dies ist ein sehr umfangreiches Unterfangen, setzt es doch einerseits vielschichtige Kenntnisse über den Spracherwerb (sowohl bei Erst- und Zweitsprache) als auch über Störungen voraus. Andererseits müssen Kenntnisse über Elternarbeit und Fertigkeiten im Umgang mit Problemen dabei vorhanden sein. Es werden Beobachtungsbögen gebraucht und Fertigkeiten im Umgang mit diesen und vor allem aber Fähigkeiten zuzuhören und zuzusehen (ohne einzugreifen).

Ein weiterer aber äußerst wichtiger Punkt ist der Umgang der Erzieherin mit der eigenen Sprache und dem eigenen Sprechen. Hierbei wird zum einen auf das Sprachvorbild gezielt, zum anderen aber auch auf das Anregen der Kinder zum Sprechen und zum Klären von Bedeutungen.

Erzieherinnen brauchen auch Kenntnisse von Methoden zur sprachlichen Bildung. Während die sprachliche Anreicherung der Alltagskommunikation weitestgehend aus eigener Kraft erreicht werden kann, ist das Einbeziehen sprachlicher Bildung in jedem anderen Bildungsbereich des Bildungsplanes für den Elementarbereich noch unüblich und damit werden große Chancen zur Sprachförderung vergeben.

Das Unterstützen der sprachlichen Bildung in der jeweilige Muttersprache ist zwar vielerorts bereits ein anerkanntes Muss, doch ist die Umsetzung dieser Forderung nur mit allen Beteiligten möglich und muss genau koordiniert werden. Und es bedarf natürlich spezifischer Kenntnisse über die jeweilige Sprache, über ihre Grammatik und auch Kenntnisse über ihre Kultur. Diese Kenntnisse bauen auf der praktischen Beherrschung der Sprache auf und werden von Text- und Medienangeboten begleitet.

Aber nicht Muttersprach-Qualifikationen allein sind ausreichend. Schließlich geht es darum, das Interesse der Kinder an sprachlicher Vielfalt zu wecken und zu entfalten. Die dazu erforderliche Qualifikation besteht vor allem darin, selbst Interesse an der Sprachenvielfalt zu entwickeln, Informationen von Sprechern anderer Sprachen einzuholen und kreativ etwas damit anzufangen. Die Rede ist hier von interkultureller Bildung im Kindergarten. Die setzt vor allem eine hohe interkulturelle Kompetenz der Erzieherin voraus. Sprache ist Kultur und ganzheitlich mit ihr verwoben.

Als Veronika sich traute, ein polnisches Kinderlied *mit* ihrer Erzieherin einzuüben, leuchteten das erste Mal seit ihrem Besuch des Kindergartens die Augen. Plötzlich hatte sie andere Kinder nah bei sich, die ebenfalls dieses Lied (in polnischer Sprache) singen wollten und es auch taten; irgendwie.

Hat eine Erzieherin ihre umfassenden Beobachtungen ausgewertet, besteht der nächste Schritt darin, einen individuellen Förderplan zu erstellen. Dies ist eine anspruchsvolle, professionelle Aufgabe, bei der immer wieder darauf geachtet werden muss, die Verbindung zu den Sprachbeobachtungen nicht abreißen zu lassen. Daraus ergeben sich die jeweils nächsten Schritte in den Fördereinheiten. Dieser Prozess ist sehr individuell und bedarf einer engen Zusammenarbeit mit allen Beteiligten. Ebenso muss die Wahl der jeweiligen Methoden der

Sprachförderung abgesprochen werden, denn wie schon an vorderer Stelle angesprochen wurde, kann Sprachförderung nur zum Ziel führen bzw. überhaupt erst durchführbar sein, wenn das Kind diese Förderung zulassen kann.

Nicht zuletzt sei noch die Qualifikation zur Reflexion angeführt. Diese beginnt mit einem Resümee der sprachlichen Aktivitäten der Kinder und des Ablaufs der Förderaktivität und geht dann zu einer Einschätzung des möglichen Erfolgs und danach zu einer Selbsteinschätzung der Erzieherin über. Dabei hilfreich ist eine vollständige Dokumentation der erfolgten Förderaktivitäten.³²

Alle oben angeführten Qualifikationen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erscheinen nachvollziehbar und sind den Erzieherinnen sicher auch schon in vielfältigem Kontext angetragen worden. Doch in ihrer Gesamtheit aber auch in manchen Einzelpositionen gehören sie bei Weitem nicht zur beruflichen Routine. Eine gründliche Erweiterung des Wissens und eine Veränderung im pädagogischen Alltag sind für die Aufgaben der Sprachförderung mehrsprachig aufwachsender Kinder unbedingt erforderlich. Ohne zusätzliche Qualifizierungsmaßnahmen ist diese Anforderung nicht zu bewältigen. Der Zeitfaktor sei dabei nicht zu unterschätzen. Theoretische Zusatzausbildung und Erprobung des Gelernten in der Praxis sollten durch Erfahrungsberichte und Reflexion im beruflichen Alltag gefestigt werden. Es geht nicht um sofortige Auswirkungen. Eine Umstellung von Alltagsroutinen braucht Zeit, Selbsterfahrung und vor allem die Bereitschaft zur Selbstveränderung.

Das Sächsische Bildungsinstitut in Dresden hat, von den langen und guten Erfahrungen bei der Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Primar- und Sekundarbereich ausgehend, eine Qualifizierungsmaßnahme Deutsch als Zweitsprache für den Elementarbereich konzipiert.

Gegenwärtig befindet sich dieser Zertifizierungskurs in der Pilotphase. Dazu wurden gezielt die Teilnehmerinnen angesprochen und ausgewählt. Eine öffentliche Ausschreibung dieser Weiterbildung ist für das nächste Jahr vorgesehen. Als Grundlage dient ein bereits verfasster *Orientierungsrahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit*. Dieser ist ebenfalls noch nicht veröffentlicht und kann daher hier nur kurz genannt werden.

³² Reich, H. 2008, S. 93ff

4.5 Sprachimpulse im Kindergartenalltag

Wie oben bereits erwähnt, kann eine erfolgreiche sprachliche Förderung mehrsprachig aufwachsender Kinder im Elementarbereich nur zweigleisig verlaufen. Neben der separaten Sprachförderung durch individuelle Förderaktivitäten *Deutsch als Zweitsprache* mit Sprachstandfeststellung als Grundlage wurde auch die integrative sprachliche Förderung angesprochen. Das Bereiten einer sprachförderlichen Umgebung in der gesamten Kindergartengruppe für *alle* Kinder mit *besonderer Beachtung* der mehrsprachig aufwachsenden Kinder durch Setzen von Sprachimpulsen durch die Erzieherin ist der zweite elementare Bestandteil der Förderung sprachlicher Bildung.

Das bereits angeführte Landesmodellprojekt *Sprache fördern – Erprobung und Multiplikation von Methoden der Sprachförderung*, gefördert durch den Freistaat Sachsen, legt den inhaltlichen Schwerpunkt auf die Schulung der Sprachförderkompetenz der Erzieherin, so dass allen Kindern im Kindergarten bestmögliche sprachliche Entwicklungschancen geboten werden. Sprachförderung wird damit zu einem im Kindergartenalltag verwurzelten, integralen Anteil des Handelns. Folgende Teilziele werden damit verfolgt:

- Sensibilisierung der Erzieherin auf den Sprachstand und das Sprachverhalten der Kinder,
- Einführung und systematische Nutzung von Sprachbeobachtungen und deren Dokumentation,
- Erkennen eines erhöhten Risikos beim Kind in der sprachlichen Bildung,
- Austausch über Beobachtungen mit Eltern, Mitarbeiterinnen und ggf. Fachkräften.

Die Erzieherinnen sollen kompetente Sprachförderer werden, d.h. kenntnisreich, systematisch und selbstreflektierend Sprachförderung betreiben. Dabei soll Sprachförderung als alltagsimmanente, sich durch alle pädagogischen Bereiche und Alltagsaufgaben durchziehende Aufgabe verstanden werden. Angebote zur Elternbildung und der Ausbau von Netzwerkstrukturen sollen das Pro-

jekt abrunden.³³

Was einerseits so komplex und schwierig erscheint, kann andererseits so einfach sein. Sprache und Kommunikation durchziehen vielschichtig den Alltag im Kindergarten. Darauf stoßen wir nicht nur im Bildungsbereich Nr. 3 *Kommunikative Bildung* des Sächsischen Bildungsplanes. Kommunikative Bildung geschieht nicht isoliert, als eigenständiger Bereich, sondern kann und ist in alle Spiel- und Erlebnissituationen eingebunden und mit der Gestaltung des gesamten sozialen Miteinanders im Kindergarten verschränkt. Im Gegensatz zur Allgegenwart von Kommunikation ist der *Dialog* etwas Besonderes. Hierbei stehen Gegenseitigkeit, wechselnder Austausch und Aushandlung *auf gleicher Augenhöhe* im Vordergrund. Offenheit und Vertrauen, Zuhören und sich selbst und den Anderen beobachten sollten selbstverständlich sein. Das ist u.a. auch gemeint, wenn von sprachfördernder Umgebung die Rede ist. Dies ist völlig unabhängig vom Bildungsbereich. Über Musik, Zahlenspiele, Bewegung, Technik oder Medien – immer kann sich ein gelungener Dialog entfalten.

Spielen hat im Elementarbereich ganz selbstverständlich etwas mit Lernen und Bildung zu tun. Daher wird auch jede Spielsituation, die mit Sprachimpulsen versehen ist, das Sprechenlernen und die sprachliche Bildung unterstützen. Literatur zur Anregung sprachlicher Bildung, zur Herstellung einer sprachförderlichen Umgebung, zur ganzheitlichen Sprachförderung mit allen Sinnen – dergleichen gibt es viele und meist wird umfangreiches Praxismaterial zur Verfügung gestellt. Doch all dies wird nur punktuell umgesetzt werden können, wenn die Grundeinstellung der Erzieherin zur sprachlichen Bildung, zu Sprachförderung und Sprachimpulsen für die Erzieherin selbst nicht klar ist.

Die Kinder erleben ihre Umwelt durch fünf Sinne: Hören, Sehen, Fühlen, Riechen und Schmecken. Auch der Raum-Lage-Sinn sowie der Gleichgewichtssinn beeinflussen die Wahrnehmung der Kinder. Piaget hat sich intensiv mit der Wahrnehmung beschäftigt. Durch sinnliche Eindrücke lernt das Kind die Welt zu begreifen. Durch die Sprache lernt es, sich auszudrücken und mit anderen Menschen zu kommunizieren. Sprache muss also ganzheitlich vermittelt werden, also mit allen Sinnen und dem ganzen Körper.

33 Bericht Landesmodellprojekt „Sprache fördern“, S. 5f

Kinder eignen sich Sprache durch das Anhören von Sprache und Selbersprechen an. Wird also im Kindergarten Wert auf ein qualitatives und quantitatives Sprachvorbild gelegt, sind dies gute Voraussetzungen zum Nachahmen durch das Kind. Hierbei spielt auch der Einsatz verschiedener Medien, wie Bücher, Zeitschriften oder Hörspiele eine große Rolle. Theater spielen, Singen oder Rezitieren regen zum Selbersprechen an.

Gemeinsam mit der Stiftung Lesen initiierte das Sächsische Staatsministerium für Soziales das dreijährige Modellprojekt zur Sprach- und Leseförderung von Kleinkindern *Lesestart – mit Büchern wachsen*. Ein kostenloses Lesestart-Set mit Vorleseratgeber, Bilderbuch und Poster soll dazu anregen, mit Kindern Bilderbücher anzuschauen und ihnen vorzulesen. Ein zweites und drittes Paket (in der örtlichen Bibliothek abzuholen) runden dieses Projekt ab. So soll ein Lese-spaß vermittelt werden, der lange anhalten kann. Im November 2006 ging das Modellprojekt an den Start. Eine Kooperationsvereinbarung zwischen dem Sächsischen Staatsministerium für Soziales, Kultus sowie Wissenschaft und Kunst und dem Landesverband Sachsen im Deutschen Bibliotheksverband e.V. wurde abgeschlossen, die bessere Rahmenbedingungen schaffen soll, Kinder aus Kindertageseinrichtungen an das Lesen heranzuführen. Mit regelmäßigen Angeboten wie Medienboxen, Bilderbuchkinos oder mit Projekten zur frühkindlichen Förderung werden in Bibliotheken und Kindertageseinrichtungen Fähigkeiten im Umgang mit Büchern und neuen Medien ausgebildet und vertieft.

Als Sprachvorbild fungiert jedoch nicht nur die Erzieherin. Die Bedeutung von Interaktionen mit anderen Kindern wurde bereits erläutert. An dieser Stelle sei aber noch einmal auf das Symbol- und Rollenspiel der Kinder hingewiesen. Vor allem Kinder sind Sprachvorbilder und tragen wesentlich zur Motivation zum Sprechen bei. Allein spielen ist nicht lange schön. Dem Austausch und dem Miteinander der Kinder einer Gruppe muss große Bedeutung gegeben werden. Daher sollte auf die Zusammensetzung der Gruppe (sprachlicher Art) geachtet werden. Spielen mehrsprachig aufwachsende Kinder mit anderen mehrsprachigen Kindern, ist die Chance des Sprachvorbildes durch Kinder stark verringert. Weiterhin sei hier auch noch einmal auf die Einbeziehung der Eltern und der jeweiligen Muttersprachen eingegangen. Ein Kindergartenkind braucht in erster

Linie den Schutz und die Geborgenheit der Familie. Dies gilt in besonderem Maße für das Kind mit Migrationshintergrund, da mit der neuen Umgebung des Kindergartens auch eine neue Kultur und eine neue Sprache dem bisher Vertrauten gegenüberstehen.

Das Jugendamt in Leipzig hat gerade ein Modellprojekt angeschoben, welches bis 2011 laufen soll. Im März 2008 wurden lt. Jugendamt 4754 Kinder in kommunalen Kindertageseinrichtungen betreut, von denen 641 einen Migrationshintergrund haben. Eine Kindertageseinrichtung im Osten der Stadt betreute allein 75 Kinder mit Migrationshintergrund. Aber auch in einigen anderen Einrichtungen sind die Gruppen *bunt gemischt*. Strategisch sollen hier Erzieherinnen eingestellt werden, die möglichst selbst einen Migrationshintergrund haben und eine der häufig auftretenden Muttersprachen wie Arabisch, Vietnamesisch oder Russisch sprechen. Außerdem sollen Sprachmittlerinnen eingesetzt werden, um die Elternarbeit zu intensivieren. Auch an mehrsprachige Elternbriefe und Themenelternabende mit Sprachmittlung soll gedacht werden. Nicht zuletzt wird es eine Ausstattung mit Spielzeugen (vor allem Kinderbücher zum Vorlesen) in verschiedenen Sprachen geben. Die bereits in den genannten Kindertageseinrichtungen arbeitenden deutschen Erzieherinnen erhalten eine gezielte Fortbildung. Dies alles soll mit der Hilfe und dem Wissen von Vereinen und Initiativen der Stadt Leipzig erreicht werden, die selbst schon lange auf dem Gebiet der Integration und Förderung von Menschen mit Migrationshintergrund wirksam sind und Förderansätze einschätzen können.³⁴

Bis hierher ist der Begriff *Sprachimpuls* als Impuls von außen auf die Kindertageseinrichtung, auf die Erzieherin und die gesamte Gruppe betrachtet worden. Mit diesem Begriff verbindet sich aber auch ganz konkret eine Interaktion zwischen Erzieherin und dem einzelnen Kind. Gemeint ist hier eine Aktion, die von der Erzieherin ausgeht und beim Kind eine sprachliche bzw. sprachbildende Reaktion hervorruft. Das kann ein ganzes Spiel sein (etwa ein Bildermemory), bei dem es zum Dialog kommt, das kann aber auch ein aufmunterndes Lächeln und Abwarten sein, welches das Kind zum Nachsprechen eines Wortes bringt. Besonders wichtig im Kindergartenalltag ist das Unterstützen der Sprache durch Gestik, Mimik, Handlung oder durch Gegenstände. Eine sprachliche Be-

³⁴ Leipziger Volkszeitung, 6.4.2009, S. 17a

gleitung aller Tätigkeiten, wie beispielsweise das Aufheben eines Bausteins mit dem Satz *Ich bücke mich und hebe den Baustein auf*, bringt vielseitige Impulse für das Kind. Zum einen versteht es (zumindest teilweise) diese Aussage, zum anderen hört das Kind den Klang, die Sprachmelodie, die Grammatik und erweitert den Wortschatz. Außerdem kann sich hieraus mit der Frage *Hast du diesen Baustein verloren?* ein Dialog anschließen oder zumindest ein achtsamer Kontakt.

Wichtig ist auch das häufige Wiederholen aller gesprochenen Sätze bzw. Wörter. Durch mehrfaches Hören kann das Kind die Wörter wiedererkennen und sich diese einprägen. Das Sprechen des Kindes kann nicht an vorderer Stelle stehen. Vielmehr wird es Aufforderungen und Sprache überhaupt verstehen und danach handeln und erst später (meist in Spielsituationen) versuchen, einzelne Wörter nachzusprechen.

Auch beim Geschichtenerzählen sollten Hilfsmittel eingesetzt werden. Bilder, Stimmwechsel, Gestik und Mimik helfen beim Verstehensprozess. Haben diese Geschichten einen Bezug zur Erfahrungswelt des Kindes und wiederholen sich sprachliche Elemente häufig, kann das Kind diesen Geschichten besonders gut folgen und gleichzeitig seinen Wortschatz erweitern.

Nicht nur für ängstliche oder scheue Kinder eignet sich der Einsatz einer Handpuppe. Stellvertretend für das Kind (oder auch die Erzieherin) kann sie aussprechen, was in der Realität nicht hervorgebracht werden kann. Oder sie fungiert als *Kontaktperson* zwischen Erzieherin und Kind.

Nicht zuletzt sei noch einmal die Verbindung von Reim, Rhythmus, Bewegung, Musik und Wiederholung eingegangen. Bewegung ist gerade bei Kindern ein starkes Bedürfnis. Im Spiel mit Musik können Gefühle ausgedrückt werden und auf spielerische Art Sozialkontakte ausprobiert werden. Bewegungsspiele, Fingerspiele und Tanzspiele sind dabei nicht wegzudenken und öffnen leicht manche Tür.

An dieser Stelle möchten sich Teresa, Veronika, Daniel und Maxim verabschieden. Veronika hat nach einem Jahr in einem Dresdner Kindergarten noch ein Jahr eine Vorschulgruppe besucht, bevor sie mit ihren Eltern in ihre Heimat nach Polen zurückgekehrt ist. Dort wurde sie mit sieben Jahren eingeschult. Nach einem halben Jahr hat sie noch einmal ihre Gruppe in Dresden besucht.

Teresa hat ebenfalls nur ein Jahr den Kindergarten besucht. Danach erlebte sie ihre zweite Einschulung (diesmal mit Zuckertüte) in eine Dresdner Grundschule. Sie besuchte von Anfang an eine Vorbereitungsklasse, in der sie in Deutsch als Zweitsprache unterrichtet wurde. Nach und nach konnte Teresa dann in ihre reguläre zweite Klasse integriert werden. Sie lebt mit ihren beiden Schwestern und den beiden Vätern in einer *bunten* Familien-WG.

Die Zwillinge David und Maxim sind in ihrem letzten Kindergartenjahr von Dresden nach München gezogen, weil ihre Eltern nach Beendigung des Studiums dort Arbeit gefunden hatten. Diesen Sommer sollen sie zu Schulkindern werden. Vorher verbringen sie einen langen Urlaub in ihrer eigentlichen Heimat Benin in West-Afrika. Vielleicht bleiben sie auch dort bei ihrer Oma ...

Literaturverzeichnis/Quellenangaben

- Ahrenholz, B. (Hg.) (2006): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Ament, W. (1899): Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde. Leipzig: Ernst Wunderlich.
- Anstatt, T. (Hg.) (2007): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung. Tübingen: Attempto.
- Apeltauer, E. (2004): Sprachliche Frühförderung von mehrsprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich. Sonderheft 1. Flensburg: Universität, Abteilung Deutsch als fremde Sprache.
- Apeltauer, E. (2004): Beobachten oder testen? Möglichkeiten zur Erfassung des Sprachentwicklungsstandes von Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. Heft 36. Flensburg: Universität, Abteilung Deutsch als fremde Sprache.
- Apeltauer, E. (2006): Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Heft 42/43. Flensburg: Universität, Abteilung Deutsch als fremde Sprache.
- Apeltauer, E. (2007): Grundlagen vorschulischer Sprachförderung. Sonderheft 4. Flensburg: Universität, Abteilung Deutsch als fremde Sprache.
- Baker, C. (2007): Zweisprachigkeit zu Hause und in der Schule. Ein Handbuch für Erziehende. Engelschoff: Verlag auf dem Ruffel.
- Bernstein, B. (1980): Studien zur sprachlichen Sozialisation. 5. Aufl. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Biermann, I. (2005): Spielend sprechen lernen. Sprachförderung im Vorschulalter. Freiburg: Family Media.
- Bredella, L. (1998): Immigranten zwischen Sprachlosigkeit und Sprachbeherrschung: Eva Hoffmanns *Lost in Translation* und Richard Rodriguez' *Hunger of Memory*. In: Gogolin, I., Graap, S., List, G. (Hg.) (1998): Über Mehrsprachigkeit. S. 191-211. Tübingen: Stauffenburg.
- Britton, J. (1973): Die sprachliche Entwicklung in Kindheit und Jugend. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Brügge, W., Mohs, K (2007): So lernen Kinder sprechen. Die normale

und die gestörte Sprachentwicklung. 6. Aufl. München: Ernst Reinhardt.

- Bruner, J. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. bern: Hans Huber.
- Burkhardt Montanari, E. (Hg.) (2004): Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber. 4. Aufl. Frankfurt a.M.: Brandes und Apsel.
- Butzkamm, W. und J. (2008): Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. 3. Aufl. Tübingen: Attempto.
- Church, J. (1971): Sprache und die Entdeckung der Wirklichkeit. Über den Spracherwerb des Kleinkindes. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Ehlich, K., Bredel, U., Reich, H. (Hg.) (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen. Bildungsforschung Band 29/I. Berlin, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Ehlich, K., Bredel, U., Reich, H. (Hg.) (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen. Bildungsforschung Band 29/II. Berlin, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Elling, E. (1987): Aspekte kindlichen Erzählens. Münster: MakS Publikationen.
- Fried, L. (2005): Spracherfassungsverfahren für Kindergartenkinder und Schulanfänger. In: Gogolin, I., Neumann, U., Roth, H. (Hg.) (2005): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. S. 19-25. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Gipper, H. (Hg.) (1985): Kinder unterwegs zur Sprache. Düsseldorf: Schwann.
- Gogolin, I. (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Gogolin, I., Graap, S., List, G. (Hg.) (1998): Über Mehrsprachigkeit. Tübingen: Stauffenburg.
- Gogolin, I., Krüger-Potratz, M., Kuhs, K. (Hg.) (2005): Migration und sprachliche Bildung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Gogolin, I., Neumann, U., Roth, H.-J. (Hg.) (2005): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Münster, New York,

München, Berlin: Waxmann.

- Gogolin, I. (2008): Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 10. Jg. Sonderheft 11/2008: 79-90.
- Grohnfeldt, M. (1993): Störungen der Sprachentwicklung. 6. Aufl. Berlin: Edition Marhold.
- Gruntz-Stoll, J. (1989): Kinder erziehen Kinder. Sozialisationsprozesse in Kindergruppen. München: Ehrenwirth.
- Günther, H. (2008): Sprache hören – Sprache verstehen. Sprachentwicklung und auditive Wahrnehmung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Günther, B., Günther, H. (2004): Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht. Weinheim und Basel: Beltz.
- Günther, B., Günther, H. (2007): Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hack, M., Huber, R., Hunziker, C. (Hg.) (2008): Praxis Buch. Deutsch als Fremdsprache. Kindergarten und Vorschule. Die Sprachschatzkiste. Schaffhausen. SCHUBI.
- Hellbrügge, T. (Hg.) (1999): Kindliche Sozialisation und Sozialentwicklung. 3. Aufl. Lübeck: Hausisches Verlagskontor.
- Hug, M., Siebert-Ott, G. (Hg.) (2007): Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Hohengehren: Schneider.
- Jampert, K., Lenckefeld, K., Zahnbauer, A. (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien?. Weimar, Berlin: Verlag Das Netz.
- Katz-Bernstein, N. (2000): Die Bedeutung von Kommunikation und Sprache für die Sozialisationsprozesse im Vorschulalter. In: Zollinger, B. (Hg.) (2000): Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. S. 195-226. 2. Aufl. Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt.
- Kegel, G. (1987): Sprache und Sprechen des Kindes. 3. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Keller, S. (2006): Deutsch als Zweitsprache systematisch fördern – Mein Körper und ich. Unterrichtsmaterialien für Vorschulkinder und

Schulanfänger. Horneburg: Persen.

- Kielhöfer, B., Jonekeit, S. (1995): Zweisprachige Kindererziehung. 9. Aufl. Tübingen: Stauffenberg.
- Klein, W. (1992): Zweitspracherwerb. 3. Aufl. Frankfurt a.M.: Anton Hain.
- Kniffka, G., Siebert-Ott, G. (2007): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. Paderborn: Schöningh.
- Kretschmann, J. (1950): Wie erzieht man Kinder zum richtigen Sprechen und Schreiben? Heft 2. Lübeck: Wullenwever-Druckverlag.
- Kühne, N. (2008): Wie Kinder Sprache lernen. Grundlagen – Strategien – Bildungschancen. 2. Aufl. Darmstadt: WBG.
- Kuhs, K. (2005): Deutsch als Zweitsprache im Elementarbereich: Ansätze zur Sprachförderung. In: Gogolin, I., Krüger-Potratz, M., Kuhs, K. (Hg.) (2005): Interkulturelle Bildungsforschung. Migration und sprachliche Bildung. S. 205-218. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Leist-Villis, A. (2004): Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke. Unterstützende Rahmenbedingungen zweisprachiger Entwicklung und Erziehung am Beispiel griechisch-deutsch. Münster: Waxmann.
- Lewis, M. (1970): Sprache, Denken und Persönlichkeit im Kindesalter. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Lüdi, G., Seelmann, K., Sitter-Liver, B. (Hg.) (2008): Sprachenvielfalt und Kulturfrieden. Sprachminderheit – Einsprachigkeit – Mehrsprachigkeit: Probleme und Chancen sprachlicher Vielfalt. Europäische Akademie der Wissenschaften und Künste. Stuttgart: Kohlhammer.
- Maier, W. (1999): Deutsch lernen in Kindergarten und Grundschule. Grundlagen, Methoden und Spielideen zur Sprachförderung und Integration. München: Don Bosco.
- McNeill, D. (1974): Der Spracherwerb. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Merten, St. (1988): Der Zusammenhang von sprachlicher und sozialer Integration – dargestellt am Beispiel von Vietnamflüchtlingen in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris: Peter Lang.
- Miller, M. (1976): Zur Logik der frühkindlichen Sprachentwicklung.

Empirische Untersuchungen und Theoriediskussion. Stuttgart. Ernst Klett.

- Montanari, E. (2006): Spiel mit Deutsch. Kinder als Sprachforscher und Entdecker. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Mühlfeld, C. (1975): Sprache und Sozialisation. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Müller, H. (1973): Überwindung von Sprachbarrieren. Sachverhalte – Hintergründe – Konsequenzen für die Spracherziehung. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Müller, N., Kupisch, T., Schmitz, K. (2006): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Tübingen: Gunter Narr.
- Müller, P., Kosack, W., Kurtz, J. (Hg.) (2007): Frühes Fremdsprachen lernen/Erwerb des Deutschen als Zweitsprache. Karlsruher pädagogische Beiträge. Heft 65. Pädagogische Hochschule Karlsruhe.
- Mutter, K., Ritter, A. (Hg.) (2008): Sprachentwicklung und Spracherwerb fremdsprachiger Kinder. Entwicklungspsychologische Überlegungen zum Aufwachsen fremdsprachiger Kinder in mehrsprachigen Kontexten. Bern: Edition Soziothek.
- Neidhard, F. (Hg.) (1975): Frühkindliche Sozialisation. Theorien und Analysen. Der Mensch als soziales und personales Wesen. Band 5. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Nodario, C. De Rosa, R. (2003): Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Penner, Zvi (2005): Auf dem Weg zur Sprachkompetenz. Neue Perspektiven der sprachlichen Frühförderung bei Migrantenkindern. Ein Arbeitsbuch. 4. Aufl. Frauenfeld: kon-Lab.
- Piaget, J. (1983): Sprechen und Denken des Kindes. Wien: Ullstein.
- Piaget, J. (1983): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Frankfurt a.M.: Fischer.
- ProBowsky, P. (2006): „Deutsch lern' ich im Handumdrehen!“. Donauwörth: Auer.
- Ramge, H. (1976): Spracherwerb und sprachliches Handeln. Studien zum Sprechen eines Kindes im dritten Lebensjahr. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

- Rauch, E. (2007): Zweisprachigkeit. Probleme der zweisprachigen Kinder im Vorschulalter. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Reich, H. (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte, Materialien. Weimar, Berlin: Verlag Das Netz.
- Richter, E. (1989): So lernen Kinder sprechen. Die normale und die gestörte Sprachentwicklung. 2. Aufl. München: Reinhardt.
- Ringler, M. /Hg.) (2004): Kompetent mehrsprachig – Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Röhner, Ch. (Hg.) (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim, München: Juventa.
- Schneider, H., Hollenweger, J. (Hg.) (1996): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit: Arbeit für die Sonderpädagogik?. Luzern: SZH/SPC.
- Theel, G. (1981): Das ausländische Kind im Kindergarten und Kindertagesheim. Fellbach: Bonz.
- Tophinke, D. (2003): Sprachförderung im Kindergarten – Julia, Elena und Fatih entdecken gemeinsam die deutsche Sprache. Materialien und praktische Anleitung. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Tracy, R. (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Triarchi-Herrmann, V. (2003): Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern. München: Ernst Reinhardt.
- Welling, A. (1998): Mehrsprachigkeit und Sprachheilpädagogik – die verhängnisvolle Geschichte einer Pathologisierung. In: Gogolin, I., Graap, S., List, G. (Hg.) (1998): Über Mehrsprachigkeit. S. 21-42. Tübingen: Stauffenburg.
- Widlok, B. (Hg.) (2008): Schnupperangebot: Deutsch als Fremdsprache im Kindergarten. München: Goethe-Institut e.V.
- Wiedemann, M. (Hg.) (1997): Handbuch Sprachförderung mit allen Sinnen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wilkinson, A. (1975): Sprache und Spracherwerb. Wie Kinder sprechen und lesen lernen. München: Kösel.
- Zollinger, B. (1991): Spracherwerbsstörungen. Grundlagen zur

- Früherfassung und Frühtherapie. 3. Aufl. Bern, Stuttgart: Haupt.
- Zollinger, B. (Hg.) (1998): Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt.
 - Zollinger, B. (1999): Die Entdeckung der Sprache. 4. Aufl. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
 - Zollinger, B. (2004): Kindersprachen. Kinderspiele. Erkenntnisse aus der Therapie mit kleinen Kindern. Bern: Haupt.
 - Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich. Frühes Deutsch. 10/2007. Goethe-Institut
 - Kitas werden zur Sprachschule. Leipziger Volkszeitung am 6.4.2009. S. 17a
 - Landesmodellprojekt „Sprache fördern“ (Hg.) (2008): Ist-Stand-Analyse.
 - Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hg.) Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten. Weimar, Berlin: Verlag Das Netz.
 - www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,521201,00.html
vorgelegen am 08.05.2009
 - www.pisa.ipu-uni-kiel.de/pisa2006/PISA2006_Broschuere.pdf
vorgelegen am 08.05.2009
 - www.soziales-sachsen.de3923.html
vorgelegen am 23.4.2009

Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Dresden, 31.05.2009

Heike Hessou