

Gefördert von:



# Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita

Gudula List



Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche  
Texte

Gudula List

## **Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita**

© Oktober 2007 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Nockherstraße 2  
81541 München  
Telefon (089) 6 23 06 – 216  
Telefax (089) 6 23 06 – 407

Ansprechpartnerin: Mechthild Laier  
E-Mail: [laier@dji.de](mailto:laier@dji.de)

# Inhalt

<b>A</b>	<b>Vorbemerkungen</b>	<b>7</b>
A.1	Zum Forschungsbedarf	7
A.2	Zum Begriffsinstrumentarium	9
<b>B</b>	<b>Theoretischer Teil</b>	<b>11</b>
B.1	Begründung für die Auswahl von Forschungsbeiträgen	11
B.2	Aus dem Forschungsfeld des monolingualen kindlichen Spracherwerbs	12
B.2.1	Implizites und explizites Sprachenlernen	12
B.2.2	Von Formeln zu Konstruktionen in „grammatikalisierte“ Sprache	14
B.2.3	Störungen des Spracherwerbs	19
B.2.4	Spracherwerb, Perspektivenvielfalt und „Dekontextualisierung“	21
B.2.5	Mündliche Literalität: Von Äußerungen zu Texten	24
B.3	Aus dem Forschungsfeld des doppelten Erstspracherwerbs	25
B.4	Kognition und soziale Entwicklung: Mehrsprachige und monolinguale Kinder im Vergleich	27
B.4.1	Metalinguistische Fähigkeiten und kognitive Flexibilität	27
B.4.2	Sprache und soziale Kompetenzen	30
B.5	Aus dem Forschungsfeld des kindlichen sukzessiven Zweitspracherwerbs	34
B.5.1	Eine „kritische Periode“ für den Zweitspracherwerb?	34
B.5.2	Die „Interdependenz-“ oder „Schwellenhypothese“	35
B.5.3	Soziale und kognitive Strategien beim Zweitspracherwerb	36
B.6	Aus dem Forschungsfeld des Fremdsprachenlernens jenseits der Kindheit	40
B.6.1	Motivation zum Sprachenlernen	41
B.6.2	Sprache und Selbstkonzepte	41
B.6.3	Sprachliche und kulturelle Akkommodation in der Migrationssituation	43
B.7	Fazit	44
<b>C</b>	<b>Praktischer Teil</b>	<b>45</b>
C.1	Impliziten Spracherwerb unterstützen	45
C.2	Hilfestellung bei der Integration von implizitem und explizitem Sprachenlernen	47
C.3	Meta- und quersprachige Kompetenzen in sprachengemischten Kitas anregen	50
C.4	Sprachförderung in der Kita kann sich nicht nur auf verbale Kommunikationsfähigkeit beziehen, sondern muss die Interaktionen des Spracherwerbs mit kognitiven und sozialen Entwicklungsprozessen berücksichtigen	53
C.4.1	Theory Of Mind	53
C.4.2	Diskurs- und Texthaftigkeit	55
<b>Literatur</b>		<b>58</b>



## A Vorbemerkungen

### A.1 Zum Forschungsbedarf

Der Stand neuro- und entwicklungspsychologischer sowie sprachwissenschaftlicher Kenntnisse über den kindlichen Spracherwerb hat in den letzten Jahrzehnten ein hohes Niveau erreicht und steht in zahlreichen Überblicksreferaten auch auf Deutsch zur Verfügung (z.B. Grimm 2000). In der letzten Zeit hat sich die Forschung insbesondere auf die drei ersten Lebensjahre konzentriert. Aber auch die Vorschulzeit mit ihren ganz charakteristischen Lernmöglichkeiten ist gut bearbeitet.

Dennoch gibt es spezifische Einseitigkeiten: Der ganz überwiegende Teil der Forschungsergebnisse wurde aus der Beobachtung von *einsprachig* aufwachsenden Kindern (vor allem aus dem englischen Sprachraum) gewonnen – ein bemerkenswerter Befund angesichts der lebensweltlichen Realität, dass Kinder, die mit nur einer Sprache Kontakt haben, sich global gesehen eher in der Minderzahl befinden. Eine andere Einseitigkeit besteht in der Schiefelage der Beobachtungen zugunsten von Kindern der *bildungsnahen* Schichten; häufig handelt es sich um Beobachtungen an Kindern der Forscherinnen und Forscher selbst, bzw. an Kindern, die ihnen näher bekannt waren. Was das Aufwachsen mit *nicht nur einer* Sprache angeht, so existiert trotz der sehr viel schmaleren Datenbasis zwar auch hier umfangreiche neuere Referatsliteratur, vor allem in englischer Sprache (Cenoz & Genesee 2001; De Houwer 2001), aber auch auf Deutsch (Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000). Das wissenschaftliche Interesse gilt hier allerdings vor allem einem speziellen Ausschnitt des Erwerbs von Mehrsprachigkeit, nämlich dem von früh auf *simultanen* Erwerb von (meist zwei) Sprachen in gemischtsprachigen Familien (Fantini 1985; Kielhöfer & Jonekeit 1983; Saunders 1982). Es handelt sich aber gerade in diesen Fällen fast nur um Fallstudien, die häufig von Eltern mit sprachwissenschaftlicher oder psychologischer Expertise an ihren eigenen Kindern durchgeführt wurden, mithin um den Idealtypus elitärer Bilingualität.

Erkenntnislücken bestehen demgegenüber in Deutschland wie in anderen Einwanderungsländern gerade dort, wo großer Problemdruck für Sprachen- und Bildungspolitik (und natürlich für pädagogische Praxis) besteht, nämlich beim *sukzessiven* Erwerb der Landessprache durch Kinder, deren Familien sich dauerhaft hier ansiedeln, aber zu Hause eine *andere* Sprache als Deutsch praktizieren. Dieser Spracherwerb muss zwingend und möglichst früh organisiert werden, weil er die Voraussetzung für die Wahrnehmung von Bildungs- und beruflichen Chancen ist. Nicht immer, und nicht für alle Einwanderergruppen gleichermaßen handelt es sich dabei um wenig bildungsbegünstigte Situationen, jedoch spielt die sozioökonomische Lage der Familie mit allen ihren Implikationen eine wichtige Rolle, die sich mit Spracherwerbsprozessen kreuzt.

Hier erweist sich die Forschungslage als höchst unbefriedigend: Zwar ist sukzessiver Spracherwerb gründlich auf dem Sektor des gesteuerten Fremdsprachenlernens von Jugendlichen und Erwachsenen untersucht. Auch über

ungesteuerten Spracherwerb infolge von Migration im Erwachsenenalter liegen zahlreiche Befunde vor (hier vor allem von Seiten der Soziologie und Sozialpsychologie). Sukzessiver Zweitspracherwerb in der früheren Kindheit ist jedoch auch hier im Wesentlichen durch Fallstudien aus privilegiertem Milieu belegt (Wray 2002). Der kindliche sukzessive Spracherwerb *unter wenig begünstigten Migrationsbedingungen* markiert also entschieden ein Forschungsdesiderat. Großer Mangel herrscht hier vor allem an sprachpsychologischer Grundlagenforschung über die Erwerbsprozesse selbst. Dagegen gibt es eine rege Schulforschung für die Zeit nach der Kita, die sich allerdings überwiegend und einseitig mit Leistungsvergleichen befasst (meist dargestellt als Schulnoten für Lesekompetenz in der Zweitsprache und Mathematik), um damit konkurrierende [Grund]schulmodelle gegeneinander antreten zu lassen. Bei prinzipieller Einmütigkeit über das notwendige Lernziel Landessprache, geht es dabei um die kontroverse Frage, ob die schulische Förderung und Unterrichtung in den Herkunftssprachen diesem Ziel (über den Weg von „Zweisprachigkeit“) zuträglich oder eher abträglich ist. Die verschiedenen Studien aus vielen Ländern, vor allem den USA (wo es trotz faktischer Vielsprachigkeit in der Bevölkerung fast ausschließlich um die bilingualen Programme Spanisch/Englisch geht) haben widersprüchliche Ergebnisse vorgelegt und leiden, wie inzwischen in zahlreichen Metaanalysen belegt wurde, häufig an methodischen Mängeln (vgl. Söhn 2005). Befürworter muttersprachlicher Förderung als Aufgabe der allgemeinen Bildungssysteme bedienen sich ebenso wie die Skeptiker gegenüber dieser Option selektiv solcher Studien, um jeweils leitende Interessen (hier Sprach- und Kulturerhalt in der Migration, dort ökonomisch vertretbares „mainstreaming“) zu stützen.

Die Diskussion ist indessen überall so weit vorangeschritten, dass Einigkeit darüber herrscht, der Erwerb der mündlichen Verfügung über die Landessprache durch Migrantenkinder müsse *vor* dem Schulbeginn angebahnt werden. Den Kindertagesstätten ist damit eine entscheidende Bildungsaufgabe zugewachsen, nämlich die Förderung von Kommunikationsfähigkeit in der deutschen Sprache für *alle* Kinder, gerade aber auch für Kinder, deren Familiensprache nicht die deutsche ist. Dieser politischen Option kommt größte Dringlichkeit zu. Umso mehr ist zu beklagen, dass es gegenwärtig gerade zu dieser *spezifischen frühen und sukzessiven Sprachlernsituation* keinen Fundus an *direkt einschlägigen* gesicherten *grundlagenwissenschaftlichen* Erkenntnissen darüber gibt, wie Förderung denn hier umzusetzen sei. Die vorliegende Expertise kann also nicht unmittelbar aus dem Vollen schöpfen. Sie ist darauf angewiesen, diesen Fall zu umkreisen, d.h. „umliegende“ Informationen auszuwählen und in der Weise einzubringen, wie sie wissenschaftlich zuverlässig erscheinen, um Extrapolationen für die hier zur Debatte stehende Problematik zu ermöglichen: Das Spektrum, das hierfür in Frage kommt, reicht von Erkenntnissen über den monolingualen Spracherwerb (auch seinen Entwicklungsstörungen), über den (tendenziell eher privilegierten) simultanen Erwerb mehrerer Sprachen von Anfang an, bis zum Fremdsprachenlernen und den sozialpsychologischen Befunden über die Gründe unterschiedlicher Bereitschaft zur sprachlichen und kulturellen Akkommodation im Einwanderungsland.

## A.2 Zum Begriffsinstrumentarium

Dem Terminus *Mehrsprachigkeit* wird in der Literatur im Allgemeinen kein eigener Gegenstandsbereich zugeordnet. Vielmehr wird er gewöhnlich synonym mit *Zweisprachigkeit* (bilingualism, bilinguisme) behandelt bzw. diesem *unter-* statt übergeordnet.<sup>1</sup> Unter bilingual sei verstanden: die Beherrschung von „two or more languages“ (so schon Haugen 1954, 9) – bis in jüngere Veröffentlichungen: „... bilingualism – the regular use of two or more languages“ (Grosjean 1982, 1), „... Bilingualismus – hier stellvertretend für Mehrsprachigkeit im Allgemeinen ...“ (Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000, 495). Diese Verengung mag nicht zuletzt daher rühren, dass die schon erwähnten eher seltenen Fälle gut dokumentierter Entwicklung in unterschiedlichen Familiensprachen in der Literatur unverhältnismäßig breiten Raum einnehmen.

Die Vermutung ist angezeigt, dass sich hinter der alle Differenzierungen überdeckenden Prominenz des Begriffs Zweisprachigkeit unartikulierte Vorannahmen verbergen. Eine solche Vorannahme (die auch Einsprachigkeit betrifft) dürfte mit internalisierten Normvorstellungen zu tun haben und sich der Fiktion von *Perfekteit* verdanken. Wenn „Muttersprache“ geradewegs ineins mit „Nationalsprache“ gesetzt wird, dann kommt leicht ein unreflektierter Schluss zustande: Ein Kind, einmal in eine Sprachgemeinschaft hineingeboren, werde seine Muttersprache sozusagen automatisch „komplett“ verfügbar haben. Man „beherrscht“ aber Sprachen nie zu Ende, auch die eigene nicht (Otheguy & Otto 1980). Im Fall eines doppelten Primärspracherwerbs oder im Fall eines später entwickelten individuellen „Bilingualismus“ ist zwar in den letzten Jahrzehnten mehr Liberalität eingezogen, was die Erwartung an Ausbalanciertheit und Niveau der sprachlichen Kompetenzen betrifft. Dennoch suggeriert das Zählen bis zwei die Möglichkeit, einer Sprache einfach eine (oder mehrere) additiv hinzuzufügen (List & List 2004).

Besonders auffällig ist der Umgang mit dem Begriff Zweisprachigkeit im Kontext von Bildung und Erziehung in Ländern wie Deutschland, in denen viele unterschiedliche Idiome als Familiensprachen benutzt werden. Der Terminus „zweisprachige Erziehung“ trifft aber nur dann genau, wenn (wie etwa in den Europaschulen) tatsächlich zwei gleichgewichtige Sprachen für den Fach- und Sachunterricht verwendet werden und weitere Fremdsprachen dann als gesonderte Fächer hinzukommen. In Kindergärten werden analoge Modelle angeboten, wenn auch in geringem Umfang und fast durchweg mit einer besonders wertgeschätzten zweiten (durch native SprecherInnen vertretene) Sprache neben dem Deutschen, im Zweifelsfalle Englisch (De Mejia 2002). Diese institutionelle Sonderform bilingualer Schulen

1 Bei Recherchen in den gängigen Internet-Datenbanken – unter dem Stichwort Mehrsprachigkeit etwa – erhält man fast ausschließlich Einträge über Zweisprachigkeit, mit wenigen expliziten Ausnahmen, etwa im Zusammenhang mit dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (Europarat 2001).



und Kindergärten spielt offenbar die Rolle eines nicht weiter reflektierten Modells. Die Realität in der Mehrzahl der Kitas und Grundschulen ist aber davon geprägt, dass Kinder von Hause her *unterschiedliche* Sprachen mitbringen. „Zweisprachigkeit“ kann in solcher Situation schlechterdings kein realistisches Ziel für alle Kinder sein, würde, selbst wenn durchführbar, womöglich ethnisierende Wirkungen ausüben, die gesellschaftlich nicht gewünscht sein können.

Es geht vielmehr um *Verständigung untereinander*, also einmal um die Förderung der Kompetenz im Deutschen und zum andern um die Bemühung um *Mehrsprachigkeit*. Wie ist das aus der Warte dieser Expertise zu verstehen?

- Vorrangiges Ziel muss (auf der Basis der jeweils mitgebrachten Variante der Familiensprachen) die Verfügung über möglichst standardnahe Register der *Landessprache* sein. Auf dieses Ziel sind Bildungsinstitutionen verpflichtet, um die Erziehung in den Familien zu ergänzen und wo nötig massiv zu erweitern.
- Dabei verdient *jede* sprachliche Ausgangsbasis, an der solche Förderung ansetzt, Respekt, Aufmerksamkeit und wo immer möglich auch den Einbezug in die Gruppenkommunikation. Denn an der – hier nun am ehesten korrekt so bezeichneten – „Muttersprache“ hängt nicht nur die emotionale und soziale Existenz, sondern sie stellt im Zuge spezifischer Lernprozesse in den ersten Lebensjahren auch die Voraussetzung für weiteres Sprachenlernen dar.
- Förderung von Mehrsprachigkeit kann (zumal im Vorschulalter) nicht als Förderung additiver systematischer Kenntnisse verstanden werden. Wohl aber als Förderung von Handeln quer durch die in der Institution vorgefundenen Sprachen hindurch: Symbolische Dienste unterschiedlicher Sprachen und Register erkennen, zwischen ihnen unterscheiden, sie womöglich selbst mischen oder wechselnd benutzen, sie zum Objekt des Nachdenkens über die Vielgestaltigkeit der Sprachwelten machen. *Quersprachige Kompetenzen*, die so entstehen, beinhalten mehr als (später in der Schule systematisch anzuleitende) metasprachliche Fähigkeiten. Sie sind Produkt von kommunikativem und sozialem Handeln in mehrsprachigen Gruppen, zu dem Kinder im Kita-Alter nachweislich Neigungen entwickeln können, die man fördernd unterstützen muss (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2000).

Die Expertise enthält die folgenden zwei Teile: einen (umfangreicheren), in dem relevante theoretische Konzepte und Befunde dargestellt werden (Theorieteil) und einen weiteren Teil, in dem exemplarisch mögliche Anwendungen für die Praxis vorgeschlagen werden.

## B Theoretischer Teil

### B.1 Begründung für die Auswahl von Forschungsbeiträgen

Diese Expertise gilt letztlich dem zeitversetzten kindlichen Zweitspracherwerb *unter nicht privilegierten Bedingungen der Migration*, also einer ganz bestimmten Situation, bei der die im Einwanderungsland dominante Verkehrssprache in der familiären Umwelt wenig oder gar nicht praktiziert wird. Hierzu müssen, wie bereits vorher erwähnt, Erkenntnisse aus umliegenden Bereichen herangezogen werden. Es ist jedoch nicht sinnvoll, die vielfach beschriebene Systematik von Varianten der Bilingualität oder Mehrsprachigkeit auch hier zu schildern, die sich über sehr verschiedenartige Bedingungen und über die Lebensspanne hinweg ergeben können; sie werden in der verfügbaren Sekundärliteratur ausführlich behandelt (vgl. vor allem Hamers & Blanc 1989; Romaine 1995). Es erscheint auch nicht sinnvoll, die üblichen Systematiken der Erwerbstheorien für den primären Spracherwerb von „nativistisch“ und „empiristisch“ bis „interaktiv“ (Szagun 2000) oder das bekannte Spektrum der Thesen zum Zweit- und Fremdspracherwerb von der „Identitäts-“ und „Kontrastiv-“ bis zur „Interimssprachen“-Hypothese (Bausch & Kasper 1979) an dieser Stelle aufzurollen.

Vielmehr wird unmittelbar zugegriffen auf solche Informationen aus den Feldern des monolingualen Primärspracherwerbs (mit seinen möglichen Störungen), des simultanen Doppelspracherwerbs, des sukzessiven Zweitspracherwerbs sowie des Fremdsprachenlernens, die sich nach Einschätzung der Autorin aktuell besonders anbieten, um aus ihnen Überleitungen zu dem hier zur Debatte stehenden Fall zu leisten. Auf ihre wissenschaftstheoretischen Grundpositionen hin betrachtet, stammen solche Informationen überwiegend aus den interdisziplinär (zwischen Psychologie, Neurowissenschaft und Linguistik) angelegten sog. „konnektionistischen“ allgemeinen Entwicklungsmodellen (besonders ausführlich niedergelegt in Elman et al. 1996 und laufend durch neuere Forschung ergänzt) sowie aus den sog. „usage based theories of language acquisition“, also jenen Theorien, die den Erwerb sprachlicher Handlungsfähigkeit von der jeweiligen kommunikativen und sprachlichen *Erfahrungsbasis* her thematisieren, statt ihn gewissermaßen „von oben“, d.h. vom linguistischen Regelsystem her, zu beschreiben. Solche spracherfahrungs-basierte Forschung hat eine lange Tradition, und zurecht geschieht in neueren Arbeiten immer wieder ein Rückbezug auf die „Kulturhistorische Schule“ der Sprach- und Entwicklungspsychologie, die in den 1930er-Jahren von Wygotski, A.N. Leontjew und Luria begründet wurde. Der Terminus „usage based theories“ wurde in dieser Tradition zuerst von Ronald W. Langacker (1987/1991) verwendet und ist inzwischen vielfältig angereichert und ausgearbeitet worden (etwa von Tomasello 2003).

Die hier vorwiegend herangezogenen Beiträge setzen sich damit deutlich von einem „Entwicklungs“-Denken ab, das einen aus sich heraus organisierten linearen Fortschrittsprozess vorsieht und Anregungen der Umwelt ledig-

lich als Auslöser für einen festgelegten Plan versteht. Derartige Vorstellungen, die gerade im Hinblick auf den kindlichen Spracherwerb in der Nachfolge Noam Chomskys prominent von Verfechtern der linguistischen Universalgrammatik vertreten werden, sind in den letzten Jahrzehnten sehr einflussreich gewesen. Hiergegen setzen die konnektionistischen und erfahrungsbasierten Konzeptionen auf eine mit der Umgebung interagierende Entwicklung, bei der es die *Aktivität* der Aufnahme und Verarbeitung von Informationen ist, die die Entwicklung vorantreibt: ein Kind – so lässt sich dies schlagwortartig kennzeichnen – „erarbeitet“ sich *durch interaktive Tätigkeit* seine neuronale, kognitive, sprachliche und soziale Kompetenz in dem Erfahrungsraum, der ihm zur Verfügung steht.

Es werden also im Folgenden jeweils aus den genannten Forschungsfeldern ausgewählte Informationen bezogen, organisiert um solche Kernkonzepte herum, die eine besondere Bedeutsamkeit für sukzessiven Zweitspracherwerb unter Migrationsbedingungen versprechen. Dem Feld des monolingualen kindlichen Spracherwerbs kommt dabei, weil es nun einmal das am intensivsten bearbeitete ist, eine herausgehobene Bedeutung und entsprechend extensive Behandlung zu.

## B.2 Aus dem Forschungsfeld des monolingualen kindlichen Spracherwerbs

Der frühkindliche, primäre Spracherwerb ist ein sehr verlässliches Geschehen, denn die anthropologische Ausstattung ist auf Sprachenlernen eingestellt: Jedes Kind, das hören kann und das nicht mit erheblichen Schädigungen zur Welt kommt, wird die [Laut]Sprache(n) seiner Umgebung aufnehmen, und zwar durch Interaktion vom ersten Tage an (Hennon, Hirsh-Pasek & Golinkoff 2000).

### B.2.1 Implizites und explizites Sprachenlernen

Es herrscht in der Forschungsliteratur Einigkeit darüber, dass dieses Lernen bis ins dritte Lebensjahr hinein noch ganz ohne Einschaltung zielgerichteter Aufmerksamkeit auf das geschieht, was erlernt wird. Auf gänzlich beiläufige Weise organisiert, verdankt es sich der vitalen Notwendigkeit zur Kommunikation mit der sozialen Umwelt. „Muttersprachlicher“ Erwerb ist daher der Inbegriff naturgemäßer frühkindlicher Sprachentwicklung, unabhängig davon, welche, wie viele und wie perfekt Sprachen dabei zum Einsatz gelangen.<sup>2</sup> Sie sichern in jedem Fall den prosodischen Einstieg und damit auch im Hinblick auf grammatisch-morphologische Muster eine Basis für die allmähliche Ausbildung von Struktur- und Regelkompetenz – ohne jede

2 Tracy (1990) weist auf diesen Sachverhalt mit dem eigenwilligen Titel eines Beitrags hin: „Spracherwerb trotz Input“

explizite Unterweisung und ohne dass für die Lernenden die Möglichkeit bestünde, später über diese operativ sicher gehandhabten Regelwerke etwas auszusagen, es sei denn, sie eignen sich, durch Instruktion gesteuert, in fortgeschrittenerem Alter systematisches Wissen über das an, was in den ersten Lebensjahren mühelos und am Bewusstsein vorbei erworben wurde (Ellis 1994, 2005; Weinert 1991; vgl. List 2005, I.2.).

Diese verlässliche Ausgangsbasis für die Ausbildung sozialer Kompetenzen und für jegliches weitere Sprachenlernen wird allein dadurch gesichert, dass in der Nahumgebung eines Kleinkinds ein flüssig intoniertes sprachliches Angebot für die soziale Interaktion zur Verfügung steht. Besteht dieses Angebot bei migrierten Familien in einer anderen Sprache als der des Aufnahmelandes, so ist es nichtsdestoweniger geboten, dem, was Kinder an Kommunikationsfähigkeit mitbringen, unbedingte Wertschätzung entgegenzubringen.<sup>3</sup> Der Ratschlag an Eltern, mit ihrem Kleinkind die Landessprache zu praktizieren, ist nur dann angebracht, wenn über sie melodisch und flüssig verfügt wird. Ist dies nicht der Fall, so muss man raten, dass Eltern diejenige(n) Sprache(n) benutzen, in die sie selbst durch implizite Lernprozesse hineingewachsen sind.<sup>4</sup>

Wenn Kinder dann mit drei, vier Jahren ihre Erfahrungswelt über die familiäre Nahumwelt hinaus erweitern, gilt es die Kommunikations- und Sprechfreude zu erhalten, also Sanktionen gegenüber den mitgebrachten Sprachgewohnheiten und scharfe Brüche möglichst zu verhindern, ungeachtet des Vorrangs, den der Erwerb der Landessprache ab dieser [Kita]Zeit in Bildungseinrichtungen haben muss. Dies kann durchaus zunächst auch noch auf dem Weg der Anregung impliziter Lernprozesse geschehen, die hier allerdings, anders als in den Familien, nicht intuitiv und beiläufig angeregt,

- 3 Solche Wertschätzung erschöpft sich keineswegs in einer abstrakten Anerkennung, dass es sich z.B. bei Türkisch oder Slowenisch im Prinzip um Sprachen gleichen Ranges handelt wie die hier praktizierte Landessprache. Es geht auch darum zu erkennen, dass Kommunikationsgewohnheiten in den Familien andere sein können als diejenigen, die Erzieherinnen selbst praktizieren und als normgerecht empfinden (auch sie haben ihren kulturellen Hintergrund). Wenngleich der Erziehungsauftrag tatsächlich dahin geht, einem Kind die Wege zu sozial honorierten Mustern hin zu ebnen, muss dies doch auf sensible Weise geschehen. Hier ein krasses Beispiel, wie ein Kind eher zum Verstummen gebracht als gefördert wird. (Ich zitiere aus dem Englischen, weil ich kein entsprechend illustratives Beispiel in der deutschen Literatur gefunden habe):

Student (excitedly): Miz Jones, you remember that show you tole us about? Well me an my momma 'nem ...

Teacher (interrupting with a „warm“ smile): Bernadette, start again. I'm sorry, but I can't understand you.

Student: (looks at floor and says nothing).

Teacher: Now Bernadette, first of all, it's Mrs. Jones, not Miz Jones. And you know it was an *exhibit*, not a *show*. Now, haven't I explained ... that you always put yourself last when you are talking about a group of people and yourself doing something? So, therefore, you should say what?

Student: My momma and me ...

Teacher (exasperated): No! My mother and I. Now start again, this time right.

Student: Aw, that's okay, it wasn't nothin'. (Adger, Snow & Christian 2002, 10f)

- 4 Dies ist ein sprach- und entwicklungspsychologisches Argument. Soziologisch und gesellschaftspolitisch könnte anders zu fragen sein: Wie viele Generationen dauert „Wanderung“ an? Das heißt, wann ist zu erwarten, dass in den Familien (auch) über die Landessprache des Einwanderungslandes so flüssig verfügt wird, dass Kinder in den Genuss einer zweisprachigen Sozialisation kommen?

sondern von Erzieherinnen bewusst „inszeniert“ werden können (vgl. B.2.1, B.2.3, B.2.5, C.1).

Die in den ersten Lebensjahren eingeschriebene Basiskompetenz in der Familiensprache und ihre Erweiterung hin zur Kommunikation in der Landessprache eröffnet nun aber auch die Entwicklung zu Formen des Sprechens und Handelns, die von den Kindern bewusst erfahren werden und mit sich entwickelnden kognitiven Kompetenzen verbunden sind. Diese weitere Entwicklung kann nunmehr intensiv von anspruchsvollen sprachlichen Anregungen und Angeboten zu kognitiven und sozialen Problemlösungen profitieren (Tomasello, Kruger & Ratner 1993). Ab hier wird Spracherwerb zur Bildungsaufgabe – in der häuslichen Umgebung, der Freizeit, in Kindergärten und später in den Schulen.

Dabei ist gerade das Alter von 3 bis 6 Jahren eine außerordentlich wichtige Phase. Neben den besonderen Möglichkeiten, die hier noch für die Anregung zum *impliziten* Zweitspracherwerb bestehen, kann und muss in dieser Phase zugleich die Entwicklung hin zu *explizitem Lernen* unterstützt werden, das zwar noch nicht *unterrichtlich* angeleitet wird, jedoch angeregt und erklärend begleitet wird durch ältere sprachkompetente Kommunikationspartner und Erzieherinnen. Solches Lernen ist mit seinen Zielen, Bedingungen und regelhaften Prozessen für Kinder zunehmend der Reflexion zugänglich, kann im Langzeitgedächtnis in Form von „Weltwissen“ verankert werden und ist damit in seinen Ergebnissen auch sprachlich „explizierbar“ (daher der Fachterminus: explizites Lernen).

In dem Maß, in dem in Kitas die Chance wahrgenommen wird, einerseits implizite Lernprozesse in der Landessprache anzuregen und zugleich zu explizitem Lernen hinzuführen, ist dies ein privilegierter Ort, an dem auch ein Bewusstsein über Existenz und Nutzen von *Mehrsprachigkeit* entstehen kann, wo sich also meta- und quersprachige Kompetenzen fördern lassen (List 2006). Die faktisch vorhandene *Vielsprachigkeit* in vielen Kitas lässt für die Herkunftssprachen Raum (vgl. DJI Projekt Multikulturelles Kinderleben 2000) und kann Selbstbewusstsein über mitgebrachte Kompetenzen in Einklang bringen mit der Motivation, neue Lernprozesse einzugehen.

## **B.2.2 Von Formeln zu Konstruktionen in „grammatikalisierter“ Sprache**

Lange ist der Beginn des kindlichen Spracherwerbs auf den Zeitpunkt datiert worden, zu dem ein Kind entdeckt, dass „jedes Ding einen Namen hat“ (Stern & Stern 1907). Die frühe ausführliche Wiener Studie des Ehepaars Clara und William Stern über die sprachliche Entwicklung ihrer eigenen Kinder kann als Ausgangspunkt für einen Großteil der ab den 1970er-Jahren regen, insbesondere englischsprachigen Literatur über kindliche Sprachentwicklungsverläufe gelten (wenn auch sicher nicht allen Autoren diese frühe Studie bekannt gewesen sein dürfte). Besonders berühmt geworden sind die von Roger Brown (1973) an der Harvard Universität dokumentierten Fälle über drei Kinder, die er Adam, Eve und Sarah nannte, sowie der Fall Nigel in Großbritannien (Halliday 1975). Diese Publikationen haben zahlreiche weitere Untersuchungen angeregt, im Falle von Roger Brown waren sie regelrecht Schule bildend. Die dort abgebildeten Progressionen

lexikalischer und grammatischer Entwicklung sind in der Forschungsgeschichte mehr oder weniger als generell und normbildend weitergereicht und vielfach bestätigt worden.

Ann Peters, eine Linguistin in Hawaii, die ebenfalls eine Fallstudie kindlicher Sprachentwicklung vorgelegt hat, machte aber bereits 1977 darauf aufmerksam, dass alle diese Kinder der Bildungsbürgerschicht entstammten und überdies in ihren Familien jeweils die Erstgeborenen waren. Bildungsbeflissene Eltern, die am Spracherwerb ihrer Kinder stark interessiert sind, so vermutet die Autorin, tendieren gerade beim Gespräch mit ihrem ersten Kind zu einem „referentiellen“ Stil, indem sie Sprache als Mittel benutzen, um Einzelheiten der kindlichen Erfahrungswelt zu benennen, z.B. durch Zeigen auf Objekte und wiederholende Angebote von Wörtern. Schon für nachfolgende Kinder bestehe dagegen auch in privilegierten Familien ein großer Teil ihrer Spracherfahrung aus anderen Diskursen: den Gesprächen, die mit den älteren Geschwistern geführt werden, wo Sprache eher als Mittel der alltäglichen Interaktion und sozialen Regulierung (Fragen, Verbote, Lob, Zurechtweisung etc.) eingesetzt wird.

Dies könnte entscheidend dazu beigetragen haben, dass eine ganz bestimmte Spracherwerbstrategie, eben die „referentielle“ (Nelson 1973), bevorzugt ins Blickfeld der forschenden Linguisten und Psychologen gelangt ist: Die Strategie nämlich, mit der Kinder ihre Neugier auf immer mehr Benennungen für Objekte in ihrer Umgebung bekunden, nachdem sie gezielt auf die Assoziationen zwischen Wörtern und Dingen aufmerksam gemacht werden. Daraus resultieren folgerichtig kindliche Sprachproduktionen mit erkennbaren Wörtern, oder Fragmenten hiervon, die verständlich sind und sich entsprechend gut transkribieren lassen. Äußerungen solcher Kinder bieten sich für eine Dokumentation leichter an als die von Kindern, die sich zwar flüssig und melodisch, aber weniger leicht verständlich, vor allem weniger in Form von distinkten Wörtern, äußern.<sup>5</sup>

Nelson (1973) und Peters (1977) vermuten, dass aus diesem Grund eine andere Erwerbsstrategie längere Zeit nicht genügend beachtet wurde, die sie als „expressiv“ (Nelson) oder „holistisch“ (Peters) bezeichnen. Diese Strategie scheint eher in Erwerbssituationen nahezuliegen, in denen Kinder die Sprache nicht so sehr als gezielt auf Objekte gerichtet, sondern von vornherein als lebenspraktisch in interaktive Funktionen eingebettet erfahren. So könnte unterschiedlicher sprachlicher Input jeweils vorrangig Erwerbsstrategien fördern, die im zweiten und dritten Lebensjahr auf der einen Seite überwiegend zu einem reichen Lexikon mit erst allmählich verbindender Morphologie führen (und offenbar mit hohem Bildungsanspruch der Eltern korrelieren, vgl. Wray 2002, 116) und auf der anderen Seite überwiegend zu sprachlicher Expressivität von melodischer Gestalt mit manchen schon „korrekt“ wirkenden morphologischen Abwandlungen, die insgesamt jedoch weniger leicht zu verstehen ist (und wohl mit weniger referentieller Ansprache einhergeht – möglicherweise in weniger bildungsbegüterter Situ-

5 Tatsächlich gibt Roger Brown als einen Grund zur Auswahl seiner kleinen Probanden an, dass sie „highly intelligible speech“ produzierten (Brown 1973, 51)

ation auch mit weniger gezielter Aufmerksamkeit auf die Sprachentwicklung der Kinder).

Nun sind zweifellos für den kindlichen Spracherwerb beide Strategien, die einander ergänzen, nötig: die (perzeptiv und reproduzierend) holistische ebenso wie die zergliedernde und grammatikalisierend konstruktive. Neuere spracherfahrungsbasierte Forschungsarbeit widmet sich inzwischen stärker der holistischen Strategie als frühere wort- und satzzentrierte Forschung. Damit wird eine *pragmatische* Perspektive betont, die (in Ergänzung zum linguistischen Blick) gerade auch für sukzessiven Zweitspracherwerb und seine Unterstützung in Betracht zu ziehen ist. In dieser Perspektive erscheint der zunächst ungegliederte, melodische und formelhafte Sprachfluss (engl.: formulaic speech) als *Ausgangspunkt für das „Lesen“ und Mitteilen von Absichten* in der frühkindlichen Interaktion: Kleinkinder, so wird argumentiert, beginnen sehr bald, die Aufmerksamkeit mit anderen zu teilen, dem Blick anderer auf eine Sache oder ein Ereignis außerhalb der unmittelbaren Kommunikationssituation zu folgen und die Aufmerksamkeit anderer auf etwas zu lenken, das sie selbst fixieren. Und etwa ab ihrem ersten Geburtstag „verstehen“ sie die an sie gerichtete Sprache als den Versuch, ihnen auf diese Weise nicht eigentlich Benennungen, sondern etwas Komplexeres und situationell wie funktionell Bedeutsames mitzuteilen. „The first language emerges on the heels of nonlinguistic triadic behaviors (involving you, me, and it)“ (Tomasello 2000, 64).

Fasst man dementsprechend das Interesse an und das Verstehen von kommunikativen Absichten in interaktionellen Kontexten als maßgeblich für die kindliche Initiation in die Sprachgemeinschaft auf, dann ist nicht das Wort (als Bezeichnung einer Sache), sondern die (funktionell und prosodisch) kohärente *Äußerung* die basale sprachliche Einheit. Deren einzelne Bestandteile erhalten ihre kommunikativen Bedeutungen dann erst über den Weg der allmählich erkannten Rolle, die sie innerhalb von Äußerungen spielen. Wenn Kinder Äußerungen aufgreifen und imitieren, dann meinen sie in dieser Logik das „Ganze“ des intonierten kommunikativen Akts, selbst dann, wenn sie aufgrund ihres noch eingeschränkten Arbeitsgedächtnisses nur einen Teil der Äußerung reproduzieren („willst-du-den-ball?“ – „nball“; „guck-mal-hier!“ – „umier“). Es geht darum, in solchen Äußerungen nicht so sehr einzelne Wörter zu identifizieren, sondern zu verstehen, dass damit ganze Wendungen, wenn auch lückenhaft, produziert werden, die Kinder von den Erwachsenen aufschnappen und einkürzen, dabei aber die Intonationskonturen beibehalten („magst-du-ne-banane?“ – „nane“), und sich damit gewissermaßen von Anfang an als „gesprächsfähig“ ins Spiel bringen.

Solche verstärkte Aufmerksamkeit auf initiale *ganzheitliche* Leistungen von Kindern im sprachlichen Austausch mit ihrer Umwelt bringt für das Forschungsfeld des kindlichen Primärspracherwerbs etwas zur Geltung, das auch für die Anregung impliziten zeitversetzten Zweitspracherwerbs bedeutsam sein kann. Auf die linguistischen Bezugsdisziplinen geschaut: Anders als in der theoretischen Linguistik und „Generativen Grammatik“ wird in der angewandten Linguistik und Phraseologie formelhafte Sprache immer schon intensiv diskutiert (Burger 2003; Palm 1997) – ein beträchtlicher Anteil des alltäglichen Sprachgebrauchs beruht ja gerade *nicht* auf Prozessen der bis auf die Wort- und Morphemebene reichenden Zergliederung und immer

wieder von Grund auf konstruierenden Äußerungstätigkeit nach den Regeln einer kompetenzorientierten Grammatik. Vielmehr spielen Morphem- und Wort übergreifende *präfabrizierte Formeln*, die als Ganzes abgerufen und verstanden werden, eine erhebliche Rolle für die Verständigung in einer Sprachgemeinschaft.<sup>6</sup>

Hierzu zählen Reime und Rhythmen („Ein Männlein steht im Walde ...“), Metaphern und Idiome („Sie hat ihn über den Tisch gezogen“), oder häufig verwendete pragmatische Formeln und Kollokationen („wie geht's denn?“; „Schön dich zu sehen!“; „Dank dir schön ...“; „Wie spät isst denn?“), die entweder invariant fest verschmolzen sind oder aber Leerstellen für variable Zwecke bereithalten („Kannst du mal ...“; „Gib mir doch mal ...“). Es ist neben authentischen Wort- und Satzbetonungsmustern nicht zuletzt die Verfügung über solche sprachlichen „Fertigbausteine“, die einen „nativen“ Sprecher kenntlich macht. Unsicherheit gerade in diesen sprachlichen Usancen weist unweigerlich einen „Sprachfremden“ aus. Wir lernen, intensiv in der späteren Kindheit und als Jugendliche, aber auch lebenslang auf durchaus implizite, also nicht im Einzelnen analysierende und konstruierende Weise, solche im häufig sich wiederholenden funktionellen Kontext gebrauchten (dem Sprachwandel unterworfenen) Brocken des kommunikativen Austauschs zu verstehen und anzuwenden. Zusammen mit jener anderen Komponente der kommunikativen Kompetenz, der sich entwickelnden Fähigkeit, dank internalisierter grammatischer Regeln eine potentiell unendliche Menge neuer Aussagen zu verstehen und zu konstruieren (Chomsky, zuerst 1957), ist es gerade auch der geläufige Austausch alltagsbewährter Formeln, der kompetente Mitgliedschaft in einer Sprachgemeinschaft garantiert.

Am Anfang ihrer Entwicklung, so hat die spracherfahrungs-basierte Forschung inzwischen hinreichend belegt, berücksichtigen kleine Kinder in diesem Sinne das „Ganze“ vor den „Teilen“ (zusammenfassend: Wray 2002, Teil III). Das gilt gewiss auch für die stärker „referentiell“ orientierten Kinder, bei denen erste Äußerungen aber von der (main stream) Spracherwerbsforschung eher als „vorsprachlich“ rubriziert worden sind und daher nicht die gleiche Aufmerksamkeit erhalten haben wie diejenigen Produktionen, die sich eindeutiger als „Wörter“ oder „Anzahl Wörter pro Äußerung“ quantitativ erfassen lassen.

Wenn sich nun also in jüngerer Zeit auch innerhalb der Spracherwerbsforschung ein ähnlich starkes Interesse an formelhaftem Sprachgebrauch entwickelt wie ihn die linguistische Phraseologie schon lange zum Thema macht, so muss doch ein bedeutsamer Unterschied zwischen der formelhaften Sprachverarbeitung in der frühen Kindheit und jener im späteren Sprachgebrauch festgehalten werden: Während im späteren Verlauf die invariable lexikalisch-morphologische *Intaktheit* als Ausweis für Kompetenz gilt (es ist nicht statthaft, zu sagen: „Sie hat ihn über einen Tisch gezogen“),

6 A formulaic sequence is „a sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be prefabricated: that is: stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar“ (Wray 2002, 9).



gilt dies am Anfang der Sprachentwicklung gerade nicht. Typisch sind hier die oben beschriebenen *Verkürzungen* beim Versuch der imitativen Reproduktion des ganzheitlich aufgenommenen Sprachflusses.<sup>7</sup> Kleine Kinder handeln damit noch nicht auf der Basis von linguistischer Kompetenz im engeren Sinne, eher entspricht ihre verbale Äußerung einem „empraktischen“ Interesse an der Interaktion und an Auseinandersetzungen mit anderen über das, was sie an Situationen fesselt. Das anschließende Spiel zwischen Segmentierung und Komposition, also Einzelheiten erkennen und Systeme erfassen, setzt dort ein, wo eine Einheit, die Teil eines vertrauten Ganzen ist, innerhalb anderer größerer Ganzheiten wieder erkannt wird, denen in anderer Situation mit anderen Referenten begegnet wird (Crutten 1981).

Wenn es nun darum geht, impliziten Zweitspracherwerb im Vorschulalter anzuregen, so ist die Erwartung wahrscheinlich triftig, dass Kinder, die schon damit angefangen haben, eine (ihre erste) Sprache zu handhaben, bemüht sein werden, sich in gewohnt reduktiver und formelhafter Weise in eine anderssprachige (oder vielsprachige) Umwelt einzuklinken. Deshalb sollten Äußerungen auch da, wo sie linguistisch noch schwer einzuordnen sind, immer als *Interesse an Interaktionen* gedeutet, aufgefangen und melodisch elaboriert werden. Dabei kann es sich bei Erzieherinnen und *peers* ganz von selbst ergeben, dass gerade die ansatzweise reproduktiven oder produktiven Äußerungen in der Zielsprache aufmerksam wahrgenommen und dann bewusst in „Gespräche“ überführt werden.

Ebenso wichtig ist es auf der anderen Seite, die fortschreitenden struktursuchenden und Strukturen ausbildenden Prozesse (das dynamische Spiel zwischen: Segmente erkennen und Systeme bilden) durch wechselnde Anregungen zu unterstützen, die im weiteren Verlauf der kindlichen Sprachentwicklung für „Grammatikalisierung“ sorgen, nämlich für den Übergang zu regelgerechterer „kreativer“ Konstruktion in der eigenen Sprachproduktion (Feilke, Kappe & Knobloch 2002).

Es ist an dieser Stelle weder möglich noch nötig, die „Meilen- und Stolpersteine“ grammatischer Entwicklung des Deutschen genauer zu beschreiben, denn die Literatur bietet hierüber reichhaltige Daten (z.B. Clahsen 1988; Rösch 2004; Tracy 1991, 2002). Jedoch soll hier kurz auf ein theoretisches Modell hingewiesen werden (Karmiloff-Smith 1992), das beträchtliche Wirkung auf die Entwicklungspsychologie insgesamt ausgeübt hat, auch auf die Psychologie der Sprachentwicklung.<sup>8</sup> Menschen haben in der Evolution, so die Autorin, die Besonderheit ausgebildet, sich in vielen Handlungsbereichen nicht mit dem Erreichen von „Können“ (behavioral mastery) zufriedenzugeben, sondern sie neigen dazu, über ihr Können „Theorien“ auszubilden und damit die internen Repräsentationen ihrer Handlungsmöglichkei-

7 „It is not a dictionary of morphemes that the child is exposed to, but rather an intermittent stream of speech sounds containing chunks, often longer than a single word, that recur with varying frequency. It is out of this stream of unknown meaning and structure that the child must attempt to capture some pieces in order to determine their meaning and to preserve them for future use“ (Peters 1983, 5).

8 Ausführlicher ist dieses Modell beschrieben in List 2005, 10ff.

ten zu verändern. Im Bereich der Sprache führt dies zur schrittweisen Umschreibung solcher interner Repräsentationen von prozedural beherrschtem und situationell verankertem (formelhaftem) Sprachverhalten über Zwischenstadien der abstrakteren, häufig gerade an Regelverstößen erkennbaren Äußerungsfähigkeit bis hin zum meta-linguistischen Vermögen, über Redestrategien und interaktionelles Geschehen explizit in Auseinandersetzung einzutreten.

Könnte beispielsweise eine kindliche Äußerung wie „papa-weg-ging“ als vermeintlich korrekte frühe Vergangenheitskonstruktion imponieren, die tatsächlich nur eine formelhafte Übernahme oft gehörter Modelle war, so mag eine spätere Äußerung wie „papa gehe weg“ als fehlerhaft wahrgenommen und als Rückschlag gewertet werden. In Wahrheit kündigen aber solche „Fehler“ einen wichtigen Entwicklungsschub an, nämlich den Übergang von formelhafter Repetition zur Konstruktion auf Grundlage internalisierter – wenn auch hier übergeneralisierter – Gesetzmäßigkeiten. Solche vermeintlichen Rückfälle in der Formbeherrschung müssen unbedingt als Fortschritte begriffen werden, die darauf hinweisen, dass Kinder eine nächste Repräsentationsebene für das sich grammatikalisierende Sprachvermögen ansteuern, worin man sie durch Aufgreifen, Modulieren und Expandieren ihrer Äußerungen bestärken kann. Dies gehört gegenüber kleinen Kindern, die in ihre erste Sprache hineinfinden, in aller Regel zum ganz intuitiv eingesetzten Interaktionsverhalten der Erwachsenen. Bei der Unterstützung des sukzessiven Zweitspracherwerbs in der Kitazeit bedarf es der besonderen Aufmerksamkeit, vor allem auch dringend wenigstens einer elementaren Grundkenntnis eben jener „Meilen- und Stolpersteine“ beim Erwerb der deutschen Sprache.

So wird Sprachförderung insgesamt einer dynamischen Wechselwirkung zuarbeiten: formelhafte Muster, als Ganze aufgegriffen und interaktionell durchaus effizient einsetzbar, bedürfen der allmählichen *Flexibilisierung*, so dass ihre einzelnen Elemente für variable, kreative und mehr und mehr regelkonforme Konstruktionen verfügbar werden. Andererseits wird auch der beträchtliche Anteil formelhafter ganzheitlicher Rede, die in einer Sprachgemeinschaft wichtige konventionelle Funktionen erfüllt, nun aber in ihrer integralen Form zu festigen sein.<sup>9</sup> Das ist ein anspruchsvolles Programm mit dem Ziel eines gelungenen Gleichgewichts von funktionell sehr unterschiedlichen Verstehens- und Äußerungskompetenzen.

### **B.2.3 Störungen des Spracherwerbs**

Ein Abschnitt über Sprachstörungen und Sprachtherapie soll an dieser Stelle eingefügt werden, weil die gerade behandelte Thematik von (formelhafter)

9 Sogar Formelhaftigkeit im Stakkato-Stil des Stadtteil-Slang („Isch geh U-Bahn ... du Sportplatz“) könnte als ein Kontaktmedium von Gruppen durchaus ins Bild gehören, wenn darüber hinaus regelgerechte standardsprachliche Varianten verfügbar sind, und der funktionelle Ort des jeweiligen Gebrauchs thematisierbar bleibt.

Ganzheitlichkeit und Segmentierungsfähigkeit auch in dieser Sparte eine Rolle spielt, wenn auch in etwas anderer Weise. Insgesamt werden Auffälligkeiten, die einer Sprachtherapie bedürftig sind, in der Regel in Störungen der Artikulation und des Redeflusses (wie Stottern) einerseits und Störungen von Sprachentwicklung und Sprachverlust (wie Aphasien) andererseits unterteilt. Hier sollen nur die Entwicklungsstörungen angesprochen werden, und dabei auch nur jener Kernbereich, für den sich inzwischen die Bezeichnung „Spezifische Sprachentwicklungsstörung“ (SSES oder SES) eingebürgert hat.

Es sind damit Erwerbs-Verzögerungen oder Normabweichungen im morphologisch-syntaktischen Bereich gemeint, die vor allem mit der Wortordnung in Sätzen zusammenhängen. Kinder, die hiervon betroffen sind (ihr Anteil wird auf etwa 5% bis 7% eines Jahrgangs geschätzt), haben insbesondere Schwierigkeiten mit der Stellung und morphologischen Anpassung von Verben im Satz und verharren übermäßig lange bei Äußerungen wie „Ich des guck an will“ oder „Mama mich wieder abholt“ statt „Die Mama holt mich wieder ab“ (Grimm 2003, 136). Sie leiden bei ansonsten altersangemessener kognitiver und sozialer Entwicklung an Mängeln in der seriellen Informationsverarbeitung und verfolgen (nach Grimm 2003) statt einer erfolgreichen „ganzheitlichen“ eine „einzelheitliche“ Strategie des Umgangs mit dem sprachlichen Input. Ganzheitlicher Strategie entspräche in diesem Modell die vollständige oder modifizierte Imitation einer Äußerung (z.B. „Wir wollen ein Schloss bauen“ – „Wir bauen Schloss“); einer einzelheitlichen Strategie entspräche es dagegen, nur einzelne Wörter oder Wortverbindungen aufzunehmen (z.B. „Da guck die große Nase“ – „Nase“).

Zwar entspricht diese Auffassung über Ganz- und Einzelheitlichkeit nicht dem, was die oben referierte spracherfahrungs-basierte Forschung als Dialektik ineinandergreifender Strategien von „Formeln zu den Teilen“ und aus „Elementen grammatikalisierte Äußerungen schaffen“ beschreibt. Jedoch scheinen mir die therapeutischen Maßnahmen, die für Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen vorgeschlagen werden, so sinnvoll in sprachförderndes Interaktionsverhalten in der Kita übersetzbar zu sein, dass sie im praktischen Teil dieser Expertise genauer beschrieben zu werden verdienen (vgl. C.1.).

Damit ist jedoch ein heikles Thema angesprochen: Kinder mit Migrationshintergrund werden offenbar überproportional häufig an Sonder- oder Förderschulen (auch Sprachheilschulen) überwiesen oder als „spezifisch sprachentwicklungsbehindert“ diagnostiziert. Es besteht also die Gefahr, dass Erscheinungsbilder von noch unvollständigem Zweitspracherwerb des Deutschen pathologisiert und als therapie- statt förderbedürftig dargestellt werden. Dieser Tendenz wird zugearbeitet, wenn als vermeintlich wissenschaftlich gesichert ausgegeben wird, „... dass DaZ-Kinder ohne gezielte sprachliche Intervention sich hinsichtlich ihrer Leistungen beim L2-Erwerb nicht signifikant von deutschsprachigen SES-Kindern unterscheiden“ (Penner 2003, 61).

Soweit in der internationalen Literatur über die Häufigkeit berichtet wird, in der spezifische Sprachentwicklungsstörungen in der Bevölkerung auftreten, entspricht das für andere flektierende Sprachen etwa dem, was für den

Erwerb des Deutschen berichtet wird. In agglutinierenden Sprachen wie dem Türkischen, in denen Flexionsmorpheme an Wortstämme „angeklebt“ werden, so dass Schwierigkeiten einer variablen Wortstellung zunächst einmal nicht anfallen, scheint dieses Problem weniger häufig zu sein, oder zumindest erst später (bei komplizierteren morphologischen Formen) aufzutreten (Rothweiler, Kroffke & Bernreuter 2004). Bei betroffenen Kindern, die zweisprachig aufwachsen, scheint die Störung in beiden Sprachen zu bestehen. Die bisher spärlichen Untersuchungen, in denen zweisprachige entwicklungsgestörte Kinder mit jeweils einsprachigen verglichen wurden, deuten darauf hin, dass bei entwicklungsgestörten Kindern die Symptome in beiden (flektierenden) Sprachen ähnlich ausgeprägt sind, und dass auch bei den jeweils einsprachigen Kindern solche Störungen ähnlich häufig auftreten (Paradis, Crago, Genesee & Rice 2003). Das darf übrigens als Hinweis darauf gewertet werden, dass Zweisprachigkeit für sich genommen das Risiko für eine SSES nicht erhöht.

Wenn bei Kindern mit Migrationshintergrund wegen Schwächen in der deutschen Syntax eine SSES diagnostiziert und Sprachtherapie empfohlen wird, so müsste also vor der Überweisung in eine Therapie eigentlich überprüft werden, ob eine solche Störung auch in der Erstsprache des Kindes vorliegt. Es gibt allerdings für manche Herkunftssprachen, die hierzulande in migrierten Familien praktiziert werden, gar keine oder nur rudimentäre Forschung auf diesem Gebiet (Rothweiler 2004).<sup>10</sup> Das heißt, es muss bei der Verordnung einer Therapie abgewogen werden, ob die Intervention eher (wegen gezielter Aufmerksamkeit auf ein einzelnes Kind) hilfreich oder (wegen der damit verbundenen Zuschreibung einer „Störung“) eher abträglich ist.

Jedenfalls soll hier ganz ausdrücklich betont werden, dass im Teil C dieser Expertise lediglich Hinweise auf ein *Interaktionsverhalten* von Erzieherinnen gegeben werden, das im Sinne der Unterstützung des sukzessiven Zweitspracherwerbs *förderlich* sein kann. Auch wenn diese Hinweise aus der therapeutischen Literatur und Erfahrung herausgefiltert sind, sollen sie keinesfalls als Ratschlag für *therapeutisches* Intervenieren in der Kita aufgefasst werden, für das eigens ausgebildete Fachkräfte zuständig wären.

#### **B.2.4 Spracherwerb, Perspektivenvielfalt und „Dekontextualisierung“**

In diesem Abschnitt wird argumentiert, dass Sprachförderung in der Kita sich keineswegs in formaler *Sprachförderung* erschöpfen darf. Sobald Kinder mit 3 bis 4 Jahren beginnen, komplexe geschachtelte und hierarchisch organisierte Äußerungen zu verarbeiten und zu produzieren („Meilenstein IV“

10 Dies gilt nicht nur für Sprachentwicklungsstörungen, sondern betrifft den Spracherwerb ganz generell. Wie eingangs betont, liegen Dokumentationen über kindliche Sprachentwicklungsverläufe ganz überwiegend in englischer Sprache vor, in geringerem Maße schon in anderen sog. „Weltsprachen“, ganz zu schweigen von Sprachen, die weniger Prestige genießen. Deshalb ist das Unternehmen von Dan Slobin (1985 ff) „The crosslinguistic study of language acquisition“ so bedeutsam, weil dort wenigstens Übersichten für einige Sprachen gegeben werden.

nach Tracy 2002), zeigen sie damit an, dass sie in ihrer kognitiven Entwicklung einen Stand erreicht haben, der die jeweilige momentane Situation transzendieren kann. Damit kommt die Sprachentwicklung in eine Phase, in der verlässliche, naturwüchsige frühkindliche Erwerbsprozesse übergehen in solche, die der Anregung, und wo nötig der Förderung bedürfen. Das gilt gleichermaßen für monolinguale wie mehrsprachige Sozialisationen.<sup>11</sup> War bis dahin Sprache „empraktisch“ (Bühler 1934) organisiert, diente also der Regulierung unmittelbarer Bedürfnisse im konkreten Kontext, so werden nun im Grundsatz die Reflexion vergangener Erfahrung und ein Denken „in die Zukunft“ hinein möglich und sprachlich umsetzbar. Damit wird die Sprache zum Instrument geistiger Operationen. Und Förderung bedeutet Unterstützung bei der Herausbildung dieses Werkzeugs für Nachdenken, Planen, Vorausschauen, Problemerkennen und soziales Handeln dort, wo die Lebenslagen der Kinder nicht hinreichend für entsprechendes Anregungspotential sorgen.

Die für Entwicklungsförderung leitende Frage wird damit: Wie kann man Kinder dabei unterstützen, die eigenen Erlebnisse zu verarbeiten und Vorstellungen darüber auszubilden, wie andere die Welt verstehen? Und wie lassen sich diese geistigen Tätigkeiten so anregen, dass sie sich in Handlungskompetenz umsetzen können? Schon mit dem erweiterten sozialen Radius werden Kinder zur Überwindung der einen, eigenen Perspektive herausgefordert, die bis dahin entwicklungsbedingt als nicht unterschieden von den nahen Bezugspersonen wahrgenommen wurde.<sup>12</sup> Bei entsprechender Anregung (Wie denkt sie darüber, was fühlt er? – z.B. im Gruppengespräch oder beim Bilderbuch betrachten eingebracht) kann sich die kindliche Weltkenntnis nun rapide öffnen. Es wird gebundene Sprache relevant, neben Wörtern und einfachen Aussagen also auch Begründungen und Geschichten. Wörter etwa, die innere Vorgänge kennzeichnen, wie „denken, glauben, sich irren, täuschen“ und Äußerungen, die auf Zurückliegendes verweisen oder Zukünftiges betreffen, sind Signale, die, wenn sie spontan von Kindern geäußert oder von ihnen verstanden werden, viel über deren Entwicklungsstand aussagen. Es ist eine wichtige Aufgabe der Sprachförderung in der Kita, solche Signale zu erkennen, zu deuten und entsprechende Sprachhandlungen in der Kindergruppe, beim Umgang mit praktischen Problemen und beim Symbol- und Rollenspiel aufzugreifen und einzuüben, wo nötig aber auch erst herauszufordern und anzuleiten.

Es gilt die Suche nach Sinn und Hintergründen von Erlebnissen anzuregen, denn Kinder fangen in diesem Alter an, Erklärungen, Warnungen, Ermutigungen, Schlussfolgerungen nicht nur zu verstehen, sondern auch für sich präsent zu halten, sie intern wieder wachzurufen, wenn sie allein sind und ähnliche Problemlagen antreffen, wie sie gemeinsam mit Erwachsenen

11 Vgl. hierzu ausführlicher List 2005, II.2.4.

12 Kinder können in der Regel etwa ab dem 4. Jahr auf Repräsentationen nicht nur von dem zurückgreifen, was sie selbst wissen, denken, glauben, sondern auch von dem, was sie an Geschehen in den Köpfen anderer Menschen vermuten. Diese Fähigkeit wird auch in der deutschen Fachliteratur häufig mit dem englischen Terminus „theory of mind“ benannt (Perner 1991; Astington 2000). Ich komme auf diesen Punkt in B.4.2. zurück.

schon bewältigt wurden. So bilden Kinder innere Repräsentationen von Zusammenhängen aus und können Geschichten allmählich auch selbst konstruieren. *Zwischenmenschliches* Verstehen wird dann in *intern-subjektiv* geleistete Kognition überführt. Alles, was Kinder einmal alleine leisten oder zusammen mit anderen leisten werden, führen sie zunächst einmal unter der Regie von Älteren aus. Sprachförderung in der Kita wird sich in diesem Sinne als Regietätigkeit bei der Interiorisierung kulturellen Wissens verstehen, die langfristig Partizipation im Alltag sichern kann.

Rollenspiele, die Kinder ab ihrem vierten Lebensjahr gestalten können, sind ganz besonders geeignet, Perspektivenvielfalt einzuüben und metakommunikative Kompetenzen zu fördern. Diese Spiele leiten auch dazu über, dass Erwachsene (zwar leitende Rollen in der Sozialisation beibehalten, jedoch) mehr und mehr auch der Kommunikation in der Peer-Gruppe Raum geben müssen. Kinder lernen auf diese Weise voneinander, zu unterscheiden, welches Wissen sie bei den Spielpartnern voraussetzen können, und welche Informationen sie ihnen übermitteln müssen, um der fiktiven Spielhandlung Sinn zu geben. Sie erfahren so, dass sich gemeinsam mit sprachlichen Mitteln „gedachte“ Kontexte schaffen lassen, und lernen „Ziel und Ergebnis von Handlungen vor deren Ausführung im Kopf zu erzeugen“ (Andresen 2002, 224). Die Autorin hebt mit Recht hervor, dass es für Kinder nun im Hinblick auf ihre Verselbständigung wichtig wird, sprachliche Interaktionen und Problemlösungen zusammen mit anderen Kindern, ohne Zurichtung der Kontexte durch Erwachsene, zu organisieren. Das ist ein Hinweis darauf, dass Erzieherinnen bei der Sprachförderung in der Kita auch für die allmähliche Zurücknahme der eigenen Regietätigkeit sorgen und ihre Beobachtung auf die wechselseitig förderlichen Interaktionen unter den Kindern richten müssen. Es liegen zwar (leider noch) keine empirischen Untersuchungen darüber vor, wie Kinder einander beim Spiel im sukzessiven Zweitspracherwerb unterstützen können, aber die Erwartung ist triftig, dass gerade in mehrsprachigen Kitas prinzipiell gute Voraussetzungen dafür bestehen, im Spiel Kommunikation und Metakommunikation miteinander zu verknüpfen.

### B.2.5 Mündliche Literalität: Von Äußerungen zu Texten

Mit „Literalität“ kommt ein Konzept ins Spiel, das für Sprachförderung in der Kita eine Zielmarke bedeutet und mit dem an die im vorigen Abschnitt beschriebenen Entwicklungen der Diskursfähigkeit konsequent angeschlossen wird. Gemeint ist der prinzipiell reflektierbare Umgang mit Materialisierungen flüchtiger Sprache, dessen erste Stufe, mündliche Literalität (oder konzeptuelle Mündlichkeit), schon in der Kita auf den Weg gebracht werden kann. Alphabetisierung, die in der Schule erfolgt, ist damit noch nicht gemeint.<sup>13</sup>

„Speech makes us human and literacy makes us civilized“ – Sprechen ist das Kennzeichen der Menschen, Literalität macht uns zu zivilisierten Wesen – so hat es der Sprachpsychologe David Olson (1977, 257) prägnant formuliert. Der Autor spielt damit auf die kulturgeschichtliche Errungenschaft an, dass Äußerungen in eine dauerhafte Form gebracht und als Texte über Distanzen verfügbar gemacht werden können. Das Konzept der Literalität deckt inzwischen mehr ab als mediale Schriftlichkeit (Günther & Ludwig 1994, 1996), jedoch macht die Materialisierung in Form von Schrift das *Prinzip* gut deutlich. Schriftlich Niedergelegtes ist potentiell dauerhaft, korrigierbar und reaktivierbar. Es verzichtet auf das, was unmittelbare mündliche Kommunikation zunächst einmal bestimmt: auf den Kontext, der vieles zum Verständnis beiträgt, was gar nicht ausgesprochen werden muss, auf Prosodie und außersprachliche Signale, die bei mündlichen Äußerungen das gegenseitige Verstehen zu sichern helfen. Dagegen erfordert der Umgang mit schriftlich niedergelegten Texten kognitive Leistungen besonderer Art. Schriftliche Mitteilungen müssen ausgefaltet und explizit sein, wo der direkte Austausch bruchstückhaft bleiben kann und wo die Absicherung von Verständnis im Prinzip aktuell immer durch Rückfragen und Verhandlung möglich ist. Umgang mit schriftlichen Texten eröffnet und schafft auf diese Weise besondere Ausprägungen metasprachlichen Bewusstseins, und wer sie dort praktiziert, kann sie auch beim mündlichen Verkehr realisieren. Literalität befördert also, sowohl beim Schreiben wie beim Reden, Sprachstile und Diskursformen, die bei allein mündlicher Sprachpraxis nicht unbedingt herausgefordert werden (List 1992).

Das macht ganz deutlich, warum Alphabetisierung zum Wichtigsten gehört, das die Schule anfangs leisten muss, denn ihr ganzes weiteres Programm basiert hierauf. Dabei kann und muss aber auf vorauslaufenden Kompetenzen aufgebaut werden; es handelt sich um diejenigen, die im vorigen Abschnitt erläutert wurden: die mentale Leistung, Vergangenes mit zukünftig Möglichem zu verknüpfen; Sprechen über Geschehnisse, die zurückliegen oder kommen können; wachsendes Bewusstsein, dass Meinungen und Überzeugungen, die andere auf Grund ihrer jeweiligen Erfahrung haben, nicht unbedingt mit den eigenen übereinstimmen müssen. Insgesamt sind dies Kognitionen, die erst möglich werden, wenn die Befreiung aus der

<sup>13</sup> Ein wichtiges Werk, ursprünglich in spanischer Sprache veröffentlicht, das schon vor 25 Jahren den Anstoß zu entsprechenden pädagogischen Konzepten gab, trägt denn auch in der englischen Übersetzung den Titel „Literacy before schooling“ (Ferreiro & Teberosky 1979).

Eingeschränktheit auf die eigene Perspektive geleistet ist und eine hinreichende Unabhängigkeit vom Situationskontext, wie er sich der persönlich-konkreten Erfahrung bietet, gesichert ist. Was bei „mündlicher Literalität“ hinzukommt, sind: Texthaftigkeit und Kohärenz, sowie Dialogfähigkeit, die über das Hin und Her im direkten Austausch hinaus ganze „Geschichten“ transportiert.

Im Zusammenhang mit der Vorbereitung auf das Lesen und Schreiben ist zurecht viel von der Bedeutung des gemeinsamen „Lesens“ und Interpretierens von Bilderbüchern die Rede und vom Wert der Interaktionen, mit denen Kinder angeregt werden können, Lesen und Schreiben zu *spielen*, bevor sie es können (Christie 1991; Hall et al. 2003; Neuman & Dickinson 2001; Ulich 2003). Dies gilt es in Kitas zu üben und möglichst auch die Elternhäuser anzuregen, sich entsprechend mit ihren Kindern zu befassen.

### B.3 Aus dem Forschungsfeld des doppelten Erstspracherwerbs

Die Diskussion darüber, ob zwei Sprachen, von Anfang an gleichzeitig angeboten, Kinder überlasten, gar in ihrer gesamten Entwicklung hemmend wirken könnten, wurde lange kontrovers geführt. Man kann die Einstellungen hierzu, Bialystok (1991) folgend, in Phasen einteilen: Bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts überwog die negative Beurteilung, die danach eher neutraleren und positiven Einschätzungen Platz gemacht hat.

Von der neuronalen und genetischen Ausstattung her gibt es aber prinzipiell keine Begrenzung für die Anzahl der Sprachen, die ein Mensch lernen kann (Fabbro 1999), auch keine Begrenzung, wenn dies von Anfang an geschieht.<sup>14</sup> Wenn beim gleichzeitigen Erwerb von mehr als einer Sprache Probleme auftauchen, so ist also immer nach erschwerenden Bedingungen im Umfeld zu fragen. Da viele Veröffentlichungen über doppelten Erstspracherwerb von sprachbewussten, oft auch fachlich kompetenten Eltern über ihre eigenen Kinder stammen, ergibt sich in der Literatur ganz überwiegend ein positives Bild von gut gelingendem Doppelspracherwerb. Annick de Houwer (1999) macht aber mit Recht darauf aufmerksam, dass sich in der Realität viele verschiedene Konstellationen des doppelsprachlichen Angebots vorfinden, vom extremen Fall des ganz bewusst befolgten Prinzips „Eine Person – eine Sprache“ über vermischte, nicht notwendigerweise ausgewogene Angebote bis hin zu Familien, in denen eine der Sprachen nur gelegentlich mit dem Kind oder gar absichtlich gegenüber den Kindern überhaupt nicht benutzt wird. Solche Praktiken der Interaktion in gemischt-sprachigen Familien resultieren aus Einstellungen gegenüber den involvierten Sprachen und aus Überzeugungen hinsichtlich des kindlichen Spracherwerbs und der Bilingualität im Besonderen, die keineswegs immer reflektiert

<sup>14</sup> Die allermeisten Berichte gelten allerdings dem *doppelten* Spracherwerb in zweisprachigen Familien, nur wenige dem gleichzeitigen Erwerb von drei Sprachen (de Houwer 1995, 222).



sein müssen. Die Zusammenhänge verlangen dringend nach detaillierter Forschung, denn binationale und mehrsprachige Familien sind in einer mobilen Welt immer häufiger anzutreffen.

Überlastung des kindlichen Gehirns verursachen mehrere Sprachen jedenfalls nicht. Darüber liegen inzwischen von mehreren Fachrichtungen genügend Daten vor, die diese Befürchtung nicht nur entkräften, sondern als vorurteilsbedingt erscheinen lassen:

Die moderne Neurologie bzw. Neuropsychologie bietet keine Hinweise auf eine Gefährdung der Entwicklung des Gehirns durch den Erwerb von mehr als einer Sprache, sei es auf simultane Weise oder sukzessiv (Paradis 1997; Fabbro 1999). Diese Fachrichtungen interessieren sich vor allem für Fragen der möglicherweise unterschiedlichen Lokalisation der Sprachen innerhalb der sprachdominanten Hirnhemisphäre oder für Fragen der Entwicklung der Lateralisierung bei mono- und plurilinguaalem Erwerb. Die Befunde sind hier vor allem von fachinternem Belang.

Vonseiten der Sprachwissenschaft gibt es zahlreiche Dokumentationen darüber, wie monolingualer und doppelter Erstspracherwerb einander qualitativ gleichen. Hier liegt ein Schwerpunkt des Interesses auf der Entwicklung der Lautbildung und vor allem der morphosyntaktischen Entwicklung (Meisel 1990, 2006). Von dieser Seite wird vor allem durch die universalgrammatisch inspirierte Linguistik die Parallelität der Entwicklungsschritte in den Sprachen herausgearbeitet. Viele Dokumentationen zweisprachiger Entwicklung (oft der eigenen Kinder) durch linguistische Experten arbeiten daher in erster Linie der Bestätigung theoretischer Modelle der Sprachbeschreibung zu.

Daneben wird aber auch gerade von der Linguistik das Thema der Sprachmischung bei doppelsprachlichem Erwerb aufgegriffen. Sie galt früher als bedenkliches Zeichen und diente als Menetekel zur Warnung vor früher Zweisprachigkeit. In der neueren Literatur wird eher der Zusammenhang zwischen dem sprachlichen Verhalten in der Umgebung der Kinder und den kindlichen Äußerungen hingewiesen (Romaine 1999, 252-256). Und es wird die besondere pragmatische Fähigkeit zweisprachig aufwachsender Kinder herausgestellt, die alle ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel komplementär und mit Gewinn einzusetzen in der Lage sind (Deuchar & Quay 2000; Genesee 1989; Tracy 1996). Diese schon früh sich andeutende Beanspruchung multipler Ausdrucksmöglichkeiten trifft daher nicht mehr auf die Befürchtung, diese Kinder könnten am Ende keine Sprache „richtig“ beherrschen. Vielmehr hat sich die Einschätzung durchgesetzt, dass Mehrsprachige eben nicht „zwei Monolinguale in einer Person“ darstellen, sich vielmehr durch spezifische, situationsgerecht polyglotte Kommunikationsgewohnheiten auszeichnen (Grosjean 1989). Für die wissenschaftliche Erforschung dieser polyglotten Kompetenz bedürfe es integrativer und interdisziplinärer Anstrengung, die davon ausgeht, dass analog dem bilingualen Kind das Ganze „mehr ist als die Summe seiner Teile“ (Tracy 1996, 90).

Innerhalb dieses interdisziplinären Forschungsraums werden für das hier zur Debatte stehende Thema der Förderung sukzessiven Zweitspracherwerbs indes besonders die *psychologischen* Befunde über Mehrsprachigkeit und Kognition, sowie die Zusammenhänge zwischen Mehrsprachigkeit und sozi-

aler Kompetenz relevant. Denn diese Zusammenhänge sind es, die (neben der auf der Hand liegenden Bereicherung für Kommunikation, kulturellen Austausch und Lebenschancen) immer wieder als Vorteile der Mehrsprachigkeit herausgestellt werden. Dem entspricht schließlich auch die weiter oben aufgestellte Maxime, dass Sprachförderung nicht nur die Anreicherung des sprachlichen Ausdrucks im Blick haben kann, sondern der Aneignung des Instruments Sprache für das Handeln insgesamt zu gelten hat.

## **B.4 Kognition und soziale Entwicklung: Mehrsprachige und monolinguale Kinder im Vergleich**

In diesem Abschnitt können Befunde über doppelten Erstspracherwerb einerseits und Zweisprachigkeit aufgrund einer später hinzutretenden Sprache andererseits nicht getrennt verhandelt werden, denn in der Diskussion sind beide Fälle argumentativ ebenso verschränkt wie die unterschiedlichen sozialen Szenarien, in denen Mehrsprachigkeit erworben wird. Das macht die Lage zwar unübersichtlich, aber es ist notwendig, diese Verschränkung aufzuzeigen.

Kenji Hakuta hat in seinem wichtigen Buch „Mirror of language. The debate on bilingualism“ (1985), das auch nach 20 Jahren eine besonders erhellende Darstellung bleibt, klar gemacht, dass unbeschadet der prinzipiell keineswegs auf eine Sprache begrenzten Leistungsfähigkeit des menschlichen Gehirns eine einfache Antwort auf die Frage „Is it good or bad for children to be bilingual?“ kaum möglich ist, wenn die jeweiligen sozialisatorischen Umstände mit einbezogen werden. Nicht zuletzt deshalb, so der Autor, weil die Untersuchungsmethoden, mit denen man sich bemüht, die eine oder andere Aussage zu bekräftigen, in der Regel die bereits vorab bestehenden Einstellungen der Forschenden zum Problem reflektieren (Hakuta 1985, 42f). Diese Reserve gilt es im Auge zu behalten, wenn im Folgenden einige Untersuchungsergebnisse über die Zusammenhänge von Mehrsprachigkeit mit kognitiven und sozialen Fähigkeiten vorgestellt werden.

### **B.4.1 Metalinguistische Fähigkeiten und kognitive Flexibilität**

Lange schon wird der biographisch früher einsetzende Umgang mit der Arbitrarität der Sprachzeichen als ein Vorsprung herausgestellt, den zweisprachig aufwachsende Kinder gegenüber monolingualen Kindern haben, also ihre frühe Bereitschaft zu akzeptieren, dass für ein Ding mehrere Bezeichnungen existieren und dass die Passung von Form und Bedeutung bei Wörtern eine Sache der Vereinbarung ist. Der deutsche Linguist Werner Leopold, der einen minutiösen Bericht über die doppelte deutsch-englische Sprachentwicklung seiner Tochter vorgelegt hat, war einer der ersten, der diesen Vorteil ausdrücklich der Bilingualität zugeschrieben hat (Leopold 1939-1949). Damit war eine Vorlage gegeben, akzelerierte metasprachliche

Kompetenz, mit all ihren vermuteten Weiterungen auf kognitive Fähigkeit insgesamt, auf den kausalen Faktor Bilingualität zurückzuführen. Nun berichten allerdings Leopolds Untersuchung und ähnlich angelegte spätere Fallstudien von Entwicklungsverläufen in privilegierten Situationen, in denen zwei in der Familie gleichermaßen hoch geschätzte und gleichermaßen präsente Sprachen von Anfang an zur Verfügung standen. Weder ist damit ausgesagt, dass sich ähnliche Wirkungen von Bilingualität in weniger begünstigten Verhältnissen finden lassen müssten, noch dass entsprechende Kompetenzen sich nicht auch in bildungsbegünstigten monolingualen Familien finden.

Solche positiven Erfahrungen über Zusammenhänge zwischen Bilingualität und kognitiven Leistungen, wie sie zuerst in Fallstudien berichtet wurden, sind aber auch in Form von Gruppenstudien bestätigt worden, vor allem durch die Arbeiten der Forschungsgruppe um Wallace Lambert. Bei diesen Studien handelte es sich nicht um Kinder, die von Beginn an zwei Sprachen geboten bekommen, sondern um zunächst einsprachig mit Englisch Aufwachsende aus bildungsbeflissenen Elternhäusern, denen daran gelegen war, dass ihren Kindern die zweite Landessprache früh und umfassend zugänglich wurde. Die Eltern konnten die Erziehungsbehörden davon überzeugen, in der Nähe von Montreal einen Kindergarten und eine Grundschule zu eröffnen, in denen ihre Kinder ins Französische „eintauchen“ konnten und wo ihnen erst ab der zweiten Grundschulklasse ein Teil des Unterrichts in ihrer Erstsprache, Englisch, erteilt wurde. Wallace Lambert und mit ihm eine ganze Gruppe inzwischen renommierter Psychologinnen und Psychologen haben dieses Unternehmen begleitet und damit begonnen, Kovariationsstudien durchzuführen, beispielsweise über den Zusammenhang von bilingualer Erziehung mit der Intelligenz (Peal & Lambert 1962) oder den von bilingualer Erziehung mit sozialer Flexibilität (Genesee, Tucker & Lambert 1975) – immer vergleichend mit parallelisierten, rein englischsprachig erzogenen Kontrollgruppen. Vor allem interessierten die Schulleistungen im Englischen (Lambert & Tucker 1972), da ja die Befürchtung im Raume stand, dass die bilingual beschulten Kinder in den entsprechenden Testwerten hinter ihren *peers*, die in Kindergarten und Schule nur Englisch sprachen, hätten zurückbleiben können. Das war in der Kindergartenzeit und den ersten beiden Schuljahren tatsächlich der Fall, aber ab den späteren Klassen zogen die bilingualen Gruppen gleich und übertrafen sogar ihre einsprachigen Altersgenossen in einigen der ermittelten Kennwerte.

Diese Untersuchungen haben fast ausschließlich Korrelationskoeffizienten ermittelt und waren für Aussagen über *kausale* Zusammenhänge daher eigentlich nicht tauglich – ebenso wenig wie noch so ausführliche Einzelfallstudien. Immerhin ist jedoch die Erkenntnis gesichert worden, dass unter günstigen Umständen nicht nur das Aufwachsen mit zwei Sprachen von Anfang an, sondern auch ein früher Kontakt mit einer nächsten Sprache mit Vorteilen für die geistige Entwicklung von Kindern *einhergehen* kann. Die Bedingungen für die von Lambert und anderen untersuchten Kinder in den kanadischen Immersionsprogrammen waren allerdings tatsächlich extrem günstig: Zwei gleichermaßen anerkannte Weltsprachen, Bildungsnähe und Bildungsinteresse in den Elternhäusern, Erziehungsprogramme, denen besondere öffentliche Aufmerksamkeit entgegengebracht wurde.

Es ist nicht unproblematisch, solche positiven Nachrichten über Vorteile der Zweisprachigkeit unvermittelt in andere Kontexte zu überführen, etwa generell in den Kontext der Zweisprachigkeit in der Migration. Geht es im einen Fall um Kinder, die in der häuslichen Umgebung die Verkehrssprache des Landes vorfinden und eine weitere für Bildungschancen interessante Sprache hinzulernen, so liegt hier der umgekehrte Fall vor: Eine andere Familiensprache als die Verkehrssprache des Landes wird zunächst erworben und eine für das Fortkommen (nun nicht frei wählbare, sondern) unverzichtbare Landessprache wird spätestens in der Schule erforderlich. Ohne Zweifel gilt es auch hier, das Potential der Mehrsprachigkeit für die kognitive, soziale und kulturelle Entwicklung wahrzunehmen und zu unterstützen. Aber die Verantwortung der Bildungsinstitutionen für die jeweilige Landessprache als Zweitsprache ist natürlich eine andere als bei den Immersionsprogrammen in Kanada und anderen Ländern, wo sie den Kindern von Hause her verfügbar ist.

Diese Situation veranlasst besonders in den USA, aber auch in anderen Ländern mit hoher Migrantenpopulation, heftige Auseinandersetzungen über die schulische Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund. Auf der einen Seite wird um der besseren Wahrnehmung von Bildungs- und künftigen Lebenschancen willen allein auf die Landessprache als Unterrichtsmedium in den Schulen gesetzt. Auf der anderen Seite wird zumindest für die Grundschulzeit zweisprachige Erziehung gefordert, um einen scharfen Bruch zwischen Elternhaus und Schule zu vermeiden und somit auch der jeweiligen Familiensprache eine Chance zu geben, sich bei den Kindern nicht nur zu erhalten, sondern als schulische Arbeitssprache weiter zu entwickeln. Bilinguale Programme, wie sie z.B. die Europaschulen praktizieren, bieten hierfür das Denkmodell. Und diese wiederum berufen sich nicht zuletzt auf die positiven kanadischen Erfahrungen, die freilich von den beschriebenen besonderen Bedingungen profitieren.

Bezug genommen wird in dieser Debatte aber auch auf Studien über Bilingualität und kognitive Leistungen, die mit Kindern aus wenig begüterttem Milieu entstanden sind: Hakuta & Diaz (1984) haben beispielsweise versucht, nachzuweisen, welchen Einfluss die unterschiedliche *Ausprägung* zweisprachiger Kompetenz ausübt auf die metasprachliche Leistung (hier gemessen als Beurteilungsvermögen über die Korrektheit von Sätzen in der spanischen Erstsprache) und auf die nonverbale kognitive Leistung (hier gemessen mit dem Intelligenztest von Raven, der keine verbalen Antworten verlangt). Die Hypothese war: Wenn Zweisprachigkeit positiv auf kognitive Fähigkeiten wirkt, dann müssten Kinder, die in höherem Maße zweisprachig sind (als solche galten die Kinder, die im englischen Vokabeltest besser abschnitten), in den beiden anderen gemessenen Parametern über den Kindern mit geringeren Testwerten im Englischen liegen. Einbezogen wurde eine umfangreiche Gruppe von Grundschulkindern aus Puerto Rico, die in einem nordamerikanischen Bundesstaat bilinguale Schulen besuchten. Es zeigte sich, dass zwar die nonverbale Intelligenz mit dem höheren Grad an (wie hier über den lexikalischen Umfang in Englisch definierten) „Bilingualität“ korrelierte, nicht jedoch die Leistungen in der metasprachlichen Aufgabe. Das widerspricht der Erwartung eines vorgelagerten Effekts von Zwei-

sprachigkeit auf verbale Flexibilität, die dann ihre Wirkung auf kognitive Fähigkeiten entfalten könnte.

Diese schon ältere und sicher nicht leicht zu interpretierende Untersuchung wurde hier ausführlicher dargestellt, einmal, weil sie sich überhaupt der Frage des Zusammenhangs von Zweisprachigkeit und kognitiven Leistungen in wenig bildungsmotiviertem Milieu widmet, zum andern, weil die Untersuchung deutlich macht, welche Schwierigkeiten darin bestehen, so etwas wie „Metasprache“ oder „kognitive Leistungsfähigkeit“ überhaupt empirisch zu operationalisieren.

Fortschritte hierin gibt es allerdings. Die Arbeiten von Ellen Bialystok liefern Beispiele (u.a.: Bialystok 1987; Bialystok & Majumder 1998; Bialystok & Martin 2004; Bialystok & Shapero 2005; Bialystok & Senman 2006): Metasprachliche Kompetenz wird in diesen Untersuchungen in unterschiedliche Operationen aufgeschlüsselt: solche, die (implizites und potentiell explizites) Sprach„wissen“ einsetzen einerseits, und Kontrollprozesse beim Lösen sprachlicher Probleme andererseits, die darin bestehen, dass vom Inhalt sprachlicher Äußerung abgesehen und gezielte Aufmerksamkeit auf ihre Form gerichtet wird. Auf kindgerechte Weise werden die Probanden beispielsweise aufgefordert zu entscheiden, ob ein Satz „richtig“ ist, auch wenn er ein bisschen „verrückt klingt“ („Warum der Hund bellt so laut?“ ist aufgrund von Sprachwissen leicht als „falsch“ zu erkennen, weil der Inhalt nicht stört – „Warum bellt die Katze so laut?“ ist schwieriger als „richtig“ zu beurteilen, weil die semantische Ablenkung eine andere Einschätzung so nahelegt). In vielen Untersuchungen wird dieses Thema variiert. Ein rechnerisch verlässlicher Vorteil bilingualer Kinder im Vergleich zu monolingualen ergibt sich dabei interessanterweise nicht global für metasprachliche Kompetenz, sondern vor allem für diese schwierigeren Kontrollprozesse. Diese scheinen es zu sein, die sich wiederum auf kognitive Flexibilität in anderen, nichtsprachlichen Bereichen auswirken können. Allgemein lautet die Schlussfolgerung: Mehrsprachige haben besondere Übung in der Konzentration auf aktuell geforderte Details und sind besser in der Lage, konkurrierende, aber irrelevante Signale (wie im Beispiel die verführerische Semantik) zu vernachlässigen.

So kompliziert und verästelte die Landschaft der experimentellen Forschung auch ist: die prinzipielle Berechtigung zu der Einstellung, dass ein Umgang mit mehr als einer Sprache mit eher produktiven als hinderlichen Effekten in der kognitiven Entwicklung einhergeht, steht außer Frage. Was man für die Praxis allerdings mitnehmen sollte, ist eine gewisse Zurückhaltung bei allzu globalen Aussagen, (etwa Bilingualität und metasprachliche Kompetenz seien automatisch miteinander verkoppelt). Dazu weisen die jeweiligen Konstrukte zu vielschichtige und noch längst nicht in alle Einzelheiten durchleuchtete Strukturen auf.

#### **B.4.2 Sprache und soziale Kompetenzen**

In früheren Jahren ist die Frage noch kontrovers diskutiert worden, ob Kinder, die mit zwei Sprachen gleichzeitig aufwachsen, in den ersten Jahren ein undifferenziertes System aufbauen und erst später zwei Lexika und

grammatische Systeme unterscheiden (Volterra & Taeschner 1978). Die Mehrzahl der Befunde weist aber dahin, dass bereits in der holophrastischen Phase die Sprachen getrennt eingesetzt werden (Meisel 2006). Kinder benutzen, den publizierten Fallstudien entsprechend, vermehrt mit ihrer Mutter deren Sprache und mit ihrem Vater dessen Sprache, auch dann, wenn die Eltern sich nicht strikt bemühen, dem Prinzip „eine Person – eine Sprache“ zu folgen (Genesee, Nicoladis & Paradis 1995). Dies könnte allerdings auch die Folge eines schlicht der Häufigkeit der Ansprache zu dankenden Mutterlernens sein. Als frühe (freilich ganz implizit erworbene) soziale Kompetenz kann die Differenzierung der Sprachen daher wohl erst gelten, wenn Kinder sich sensibel gegenüber Fremden erweisen, von denen sie noch gar nicht wissen, welche Sprache sie benutzen. Daher ist eine Untersuchung von Genesee, Boivin & Nicoladis (1996) interessant, in der vier zweijährige, englisch-französisch bilinguale Kinder dabei genauer beobachtet wurden, wie sie sich rasch an die Sprache von ihnen bisher unbekanntem Menschen bereits bei der ersten Begegnung angepasst haben, und zwar sogar dann, wenn die fremde Person die bei den Kindern schwächer ausgeprägte Sprache (in allen Fällen die der Väter) benutzte. Eine bewusste Entscheidung kann dem allerdings in diesem Alter noch nicht zu Grunde gelegen haben.

Für den hier im Vordergrund stehenden Zusammenhang der Sprachförderung bei sukzessivem Zweitspracherwerb im Kita-Alter verdienen diejenigen sozial-kognitiven Fähigkeiten ein besonderes Interesse, die prominent gerade in diesem Lebensabschnitt angeregt werden können, wenn zu impliziten Lernprozessen solche hinzutreten, die auf explizierbaren Repräsentationen der eigenen mentalen Befindlichkeit und der anderer Menschen beruhen. Dieses Thema spielt in der letzten Zeit in der Entwicklungspsychologie eine große Rolle. Es ordnet sich in den größeren Kontext der Forschung darüber ein, wie Kinder im Vorschulalter beginnen, sich in der Welt nicht nur zu orientieren und situationsgerecht zu handeln, sondern „Alltagstheorien“ auszubilden, sich die Welt also zu *erklären* (Sodian 2002, vgl. auch B.2.1., B.2.4. dieser Expertise). Mit „theory of mind“<sup>15</sup> ist ein wichtiger Ausschnitt hiervon gemeint: die sich entwickelnde Alltagspsychologie, d.h. das Vermögen, sich in andere hineinzusetzen und deren Wissen und Überzeugungen zu berücksichtigen – auch wenn sie mit den eigenen mentalen Zuständen nicht übereinstimmen.

In zahlreichen Untersuchungen ist diese Fähigkeit mit Aufgaben über die Wahrnehmung des „falschen Glaubens“ (false belief)<sup>16</sup> überprüft worden. Dabei wird z.B. eine Szene wie die folgende mit Spielsachen und Puppen durchgespielt: Max und seine Mutter kommen vom Einkaufen nach Hause und verstauen eine Tafel Schokolade in dem blauen Küchenschrank. Max

15 Der Terminus wird in andere Wissenschaftssprachen meist unübersetzt übernommen.

16 Der Ausdruck ist leider nicht sehr treffend gewählt, aber wohl nicht mehr auszurufen. Es geht in diesen Aufgaben, wie noch zu zeigen sein wird, nicht um richtig oder falsch, das jemand zu verantworten hätte, sondern um die Einsicht, dass ein Individuum Erfahrungen gar nicht berücksichtigen kann, die es selbst nicht gemacht hat.

geht dann zum Spielen, die Mutter backt einen Kuchen, nimmt dafür ein wenig Schokolade und legt den Rest nun in den grünen Schrank. Max kommt zurück und freut sich auf ein Stückchen Schokolade. Eine Testfrage lautet dann: „Wo wird Max die Schokolade suchen?“. In solchen Untersuchungen hat sich immer wieder gezeigt, dass erst Vierjährige mit einiger Sicherheit auf den richtigen Schrank (also den blauen) zeigen und damit erkennen lassen, dass sie das nicht mehr gültige Wissen von Max berücksichtigen können.

Dass solche sozial-kognitiven Leistungen mit dem sich entwickelnden Sprachvermögen in Verbindung stehen, hat sich bestätigt (Astington & Baird 2005; Astington & Jenkins 1999; Lockl, Schwarz & Schneider 2004; de Villiers & de Villiers 2000), vor allem ist ein Zusammenhang mit den Leistungen des Verstehens und Produzierens von Verben nachgewiesen worden, die mentale Zustände bezeichnen (wie fühlen, denken, wissen, glauben), die verschachtelte Aussagen ermöglichen, also Haupt- und Nebensatzkonstruktionen herausfordern.

Es gibt mehrere Gründe zu vermuten, dass Mehrsprachige besonders disponiert sein könnten, eine „theory of mind“ zu einem früheren Zeitpunkt und wirkungsvoller auszubilden als Einsprachige: Sie pflegen einen selbstverständlichen Umgang mit der Arbitrarität von Sprachzeichen, sie schärfen (im Sinne von Bialystok, vgl. B.4.1.) ihre Kontrollprozesse für selektive Wahrnehmungen und sie stellen sich früh darauf ein, die Sprachgewohnheiten ihrer Interaktionspartner zu berücksichtigen. Sie könnten also eine besondere Disposition entwickeln, zu begreifen, dass in anderen Köpfen anderes vorgehen könnte als im eigenen.

Bei einer Vielzahl der Untersuchungen, die über die Entwicklung von „theory-of-mind“-Kompetenzen bei einsprachig aufwachsenden Kindern existieren, und der Menge von Studien über bilingual aufwachsende Kinder und deren metakognitive und metalinguistische Kompetenzen, ist es erstaunlich, dass bisher nur eine größere Untersuchung publiziert worden ist, die sich mit der möglicherweise besonderen Disposition mehrsprachiger Kinder für eben diese soziale Flexibilität befasst. Diese Studie, der vermutlich weitere Recherchen folgen werden, soll daher etwas ausführlicher besprochen werden.

Peggy Goetz (2003) hat über 100 drei- und vierjährige Kinder (jeweilige Mittelwerte: 3;6 und 4;6) aus Kindertagesstätten mit mehreren Aufgaben aus vier verschiedenen Typen von „Theory-of-mind“-Aufgaben<sup>17</sup> untersucht. Es gab drei Probandengruppen: monolingual englisch aufwachsende, monolingual chinesische Kinder, die mit Mandarin aufwachsen (und in China untersucht wurden), und bilinguale Kinder, die in den USA getestet wurden. Die Familiensprache aller bilingualen Kinder ist Mandarin, aber über das Fernsehen und Freunde der Eltern hörten sie ein wenig Englisch. Intensiver Kontakt mit dieser zweiten Sprache ergab sich aber erst in den Tagesstätten, die die Kinder ab einem Alter von 2 bis 2;6 besuchten. Der zur Ermittlung

17 Diese Aufgabentypen werden im Teil C dieser Expertise im Einzelnen beschrieben, weil sie als Modelle stehen können für Spielszenen, die für die Sprachförderung in Kitas abgewandelt werden könnten.

der allgemeinen sprachlichen Leistung bewährte Peabody Picture Vocabulary Test (dessen Testwörter für die chinesischen Kinder übersetzt worden waren) ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen, auch keinen Unterschied zwischen der Leistung in Englisch und Mandarin bei den bilingualen Kindern. Der soziale Hintergrund der Kinder wurde in diesem Fall über die Schulbildung der Eltern kontrolliert, wobei sichergestellt wurde, dass zumindest ein Elternteil jedes Kindes einen College-Abschluss hatte.

Alle Probanden wurden zweimal im Abstand von einer Woche getestet, die monolingualen Kinder zweimal in ihrer Sprache, die Hälfte der bilingualen zuerst in Mandarin und dann in Englisch, die andere Hälfte in umgekehrter Reihenfolge. Die Ergebnisse aus den „Theory-of-mind“-Aufgaben wiesen einen signifikanten Haupteffekt für das Alter aus: In allen Gruppen waren die Vierjährigen den Dreijährigen überlegen. Dies bestätigt die Befunde vieler Untersuchungen, die in aller Regel einen bedeutsamen Zuwachs etwa ab dem 4. Geburtstag für diese Art von Leistungen herausgestellt haben. Was die beiden monolingualen Sprachgruppen anging, so gab es Unterschiede weder bei den Drei- noch den Vierjährigen, was darauf hinweist, dass trotz unterschiedlicher Sprachsysteme die Entwicklung dieser sozial-kognitiven Kompetenz einen vergleichbaren Verlauf zu nehmen scheint.

Der Faktor der Zweisprachigkeit erwies sich in der Untersuchung in beiden Altersgruppen allerdings als sehr wirksam, zumindest im ersten Testdurchgang. Hier waren die Bilingualen sowohl bei den Dreijährigen wie bei den Vierjährigen den beiden Gruppen von Monolingualen überlegen. Zum zweiten Messzeitpunkt ergab sich keine signifikante Überlegenheit mehr, sondern nur noch eine nicht signifikante Tendenz.

Die beiden Messungen mit einer Woche Abstand waren hier zustande gekommen, weil die Kontrolle der Reihenfolge der beiden Sprachen in der Gruppe der Bilingualen erforderlich war. Das brachte den interessanten Nebeneffekt hervor, dass über die kritische Frage nach dem Einfluss von Zweisprachigkeit hinaus auch ein Lerneffekt bei *allen* Kindern zu beobachten war. Einen Leistungszuwachs von drei zu vier Jahren mag man als natürlichen Entwicklungsfortschritt ansehen, die Steigerung innerhalb von einer Woche verdankt sich aber gewiss der besonderen Anregung durch die Teilnahme an der Untersuchung. Es spricht also viel dafür, bei der Gestaltung von Spielsituationen in der Kita Kindern Gelegenheit zu geben, mit solchen Aufgabenstellungen ihre soziale Fantasie zu stimulieren.

Empathie, soziale Kompetenz und Fantasie sind freilich, ebenso wie andere kognitive Fähigkeiten, in ihrer Entwicklung von vielen Bedingungen abhängig. Dass sie mit dem sich elaborierenden Sprachvermögen in Verbindung stehen, ist gesichert. Die Frage, inwieweit mehr- und quersprachige Erfahrungen diese Kompetenzen durchgängig begünstigen, verdient unbedingt weitere Erforschung, vor allem auch, ob sich ein solcher Faktor in Variationen der beschriebenen Studie, die nur Mittelschichtkinder einbezogen hat, für andere Sozialisationskontexte bestätigen lassen kann.



## B.5 Aus dem Forschungsfeld des kindlichen sukzessiven Zweitspracherwerbs

Die interdisziplinären Diskussionen über den sukzessiven Spracherwerb werden vor allem von zwei Fragen beherrscht: Gibt es eine kritische Altersspanne für den kompetenten Erwerb weiterer Sprachen nach der ersten? Und (speziell auf den kindlichen Zweitspracherwerb gerichtet): Sollte für den Fall, dass eine zweite Sprache nicht von Anfang an präsent ist, sondern später hinzukommt, die erste erst „richtig“ beherrscht werden, ehe die zweite mit Gewinn erworben werden kann? In beiden Thematiken schwingt ein durchaus problematisches Vorverständnis mit, es gebe so etwas wie die „perfekte“ Beherrschung einer „ganzen“ Sprache. Entsprechend kontrovers werden die Fragen verhandelt, was in den beiden folgenden Abschnitten kurz vorgestellt werden soll. Ein dritter Abschnitt aus diesem Forschungsfeld gilt sozialen und kognitiven Strategien beim sukzessiven Zweitspracherwerb.

### B.5.1 Eine „kritische Periode“ für den Zweitspracherwerb?

Alle empirischen Untersuchungen zur „kritischen Periode“ für einen quasi nativen Zweitspracherwerb und alle Literaturübersichten über dieses Arbeitsfeld (z.B. Harley & Wang 1997; Hyltenstam & Abrahamson 2000; Singleton 2001) beziehen sich auf Eric Lennebergs „Biologische Grundlagen der Sprache“ (1972) als Ausgangspunkt für die Hypothese, dass spätestens mit der Pubertät letztlich kein voller Erfolg beim Erwerb einer weiteren Sprache mehr möglich sei. Dabei geht der Autor in diesem Buch nur mit wenigen Sätzen (S. 217, 221) und eher beiläufig auf diese Frage ein. Vielmehr beschäftigt ihn darin das Thema, wie der Primärspracherwerb und die Lateralisierungsprozesse, die dabei involviert sind, von Hirnverletzungen bei Kindern gestört werden oder nicht.

In der Fremdsprachendidaktik hat im Gefolge dieser Diskussion die Unterscheidung von „Erwerb“ und „Lernen“ (Krashen 1982) eine große Rolle gespielt, die etwas später in Form der Differenzierung von impliziten und expliziten Lernprozessen (vgl. B.2.1. dieser Expertise) variiert worden ist (Ellis 1994). Schwerlich lässt sich abstreiten, dass kindliche Gehirne und die von Erwachsenen mit dem Sprachenlernproblem unterschiedlich umgehen, denn Gehirne verändern sich nun einmal *mit* dem Lernen. Aber sind deshalb Kinder generell gegenüber Erwachsenen im Vorteil, wenn es um die Zielerreichung einer mehrsprachigen Kompetenz geht? Die Frage wird inzwischen dahingehend beantwortet, dass zwischen Teilkompetenzen unterschieden werden muss, und, dass auf die Mehrzahl der Menschen gesehen, die sehr früh angelegten und sich tief in die Strukturen des Zwischenhirns eingrabenden Aspekte der Erstsprache (wie Prosodie, Wort- und Satzbetonung und manche sprachenspezifische morpho-syntaktische Gesetze) tatsächlich für Lernende einer weiteren Sprache jenseits der frühen Kindheit schwieri-

ger zu meistern sind als andere Teilkompetenzen, die kortikal verankert und gesteuert werden (wie Lexikon und Syntax).

Es gibt aber auch zahlreiche Befunde darüber, dass erwachsene Sprachenlerner durchaus auch in Aussprache und Intonation eine Kompetenz erreichen können, die von Angehörigen der Zielsprache als „nativ“ identifiziert wird (z.B. Birdsong 1992; Bongaerts et al. 1995; White & Genesee 1996). Es kommt eben darauf an, wie die letztendlich erreichbare „Kompetenz“ umschrieben wird. Die am häufigsten zitierte Untersuchung, die Effekte einer kritischen Periode für das Zweitsprachenlernen kausal mit dem Alter des ersten Kontakts mit der zweiten Sprache begründet (Johnson & Newport 1989), operationalisiert native Kompetenz beispielsweise als die Leistung im Identifizieren feiner grammatischer Abweichungen bei experimentell eingespielten englischsprachigen Sätzen durch Einwanderer, die in unterschiedlichem Lebensalter in die USA gekommen sind. Das mag aus linguistischer Sicht interessant sein, ein überzeugendes Kriterium für Sprachhandlungskompetenz ist es nicht.

Für Sprachförderung in der Kita kann aus der Debatte um kritische Perioden für den Zweitspracherwerb soviel gelernt werden: Wenn Rhythmus und Aussprache von implizitem Lernen bei frühem Kontakt mit der Zweitsprache besonders profitieren, dann sollte dies entschieden ernst genommen und umgesetzt werden in entsprechendes Modellverhalten und intensive Anregung zu Imitation und Dialog. Denn das Vorschulalter fällt in jedem Fall in eine wie immer altersmäßig bestimmte Periode der Sensibilität für natürliches Sprachenlernen. Hüten muss man sich zugleich vor defätistischen Einstellungen, was den Erwerb einer Zweitsprache im Jugendlichen- und Erwachsenenalter (auch in der Migration) betrifft, nur weil in fortgeschrittenem Alter eine abnehmende Sensibilität für bestimmte Anteile der zu erwerbenden Kompetenz vielleicht schon gegriffen haben kann.

### **B.5.2 Die „Interdependenz-“ oder „Schwellenhypothese“**

Es gibt kaum eine These, die in der Literatur so häufig zitiert wird wie diese, wenn es um die Frage geht, ob man Kindern, die eine zweite Sprache sukzessiv erwerben, zunächst die Gelegenheit geben sollte, die erste „richtig“ zu beherrschen, bevor sie die zweite mit Gewinn hinzufügen. Sie wurde seit 1979 von Jim Cummins entwickelt und steht in engem Zusammenhang mit der zuerst in Skandinavien thematisierten Befürchtung, dass „doppelte Halbsprachigkeit“ drohe, wenn dies nicht geschieht (Skutnabb-Kangas 1981). Die Schwellenhypothese besagt, dass die Erstsprache über die Schwelle eines bestimmten Niveaus entwickelt sein muss, das für schulisches Lernen disponiert, ehe der Erwerb einer zweiten Sprache sich zu einem Vorteil in der Erwerbsbiographie auswirken kann; mit Cummins' eigenen Worten: „In short, the hypothesis proposes that there is an interaction between the language of instruction and the type of competence the child has developed in his L1 prior to school“ (Cummins 1979, 233).

Cummins stammt aus Dublin, und weist mit seiner Biographie eine besondere Art von Zweisprachigkeit auf: Er ist in einer englischsprachigen Mittelschichtfamilie groß geworden und in eine Schule gegangen, in der

auch die irische Sprache gepflegt wurde. Er hat also als Erstsprache das dominante Englisch mitgebracht und im Schulalter eine *heritage language* hinzugelernt. Dieser persönlichen Sprachenlerngeschichte dürfte sich, obwohl sie doch umgekehrt gepolt ist als etwa bei Kindern mexikanischer Einwanderer in Kalifornien, eine besondere Sensibilität für ungleiches gesellschaftliches Gewicht von Sprachen verdanken, die den Autor zunehmend zum vehementen Advokaten generell für den Erhalt von Herkunftssprachen und insbesondere für bilinguale Erziehung der Kinder von spanisch sprechenden Immigranten in den USA gemacht hat (Cummins 2000).

Der Autor hat im Kontext der kanadischen Immersionsprogramme mitgearbeitet und mit der Formulierung der Schwellenhypothese auch beabsichtigt, die von Wallace Lambert (Lambert & Tucker 1972) eingebrachte Unterscheidung von „additivem“ und „subtraktivem“ Bilingualismus zu unterstreichen. Es sollte damit erklärt werden, warum Immersionsprogramme in Kanada zu Erfolgen, und beispielsweise in Arizona zu Misserfolgen führen: Die Sprache der Mächtigen ist in beiden Fällen Englisch, nur ist sie für Kinder, die in der Schule eine Immersion ins Französische erfahren, selbstverständlich zuhause, während sie in Arizona, so Cummins, deshalb zu schlechten Schulerfolgen führt, weil sie eine bei den Kindern noch wenig entwickelte Variante des Spanischen an ihrer weiteren Entfaltung hindert.

Die These steht für die Option einer zweisprachigen und biliteralen Erziehung von Kindern aus sprachlichen Minderheiten und spielt weltweit in der Debatte eine große Rolle. Das gesellschafts- und bildungspolitische Engagement, das sich damit verbindet, ist gewiss Ernst zu nehmen. Aber in theoretischer Hinsicht ist die These kaum ausbaufähig, weil sich auf dieser Basis überzeugende Forschungsprogramme nicht entwickeln lassen, mit denen die Vielzahl relevanter Faktoren erfasst werden könnten, die Schulerfolge erklären. Ähnlich wie bei der „kritischen Periode“ basiert das Argumentieren mit der Schwellenhypothese auf einer monokausalen Herleitung von idealisierter Zweisprachigkeit: Dort wird „volle Kompetenz“ in einer zweiten Sprache einseitig an das Lebensalter geknüpft, hier an die komplette Ausrüstung des idealisierten „Sprecher-Hörers“ einer Erstsprache. Wie mehrfach in dieser Expertise angesprochen, vermögen solche Konstrukte aber weder im Fall von Einsprachigen noch von Mehrsprachigen die Realitäten abzudecken.

Wenn es um Sprachförderung in der Kita geht, dann werden solche idealisierten Konstrukte als Zielvorgaben nicht zur Debatte stehen. Sehr wohl muss aber darauf hingewirkt werden, dass sich vermeintlich wissenschaftlich basierte Konzepte wie „Halbsprachigkeit“ nicht in den Einstellungen von Erzieherinnen (und Eltern) festsetzen und, ohne dass dies beabsichtigt sein mag, die Aufmerksamkeiten eher auf Defizite als auf erfolgreiches sprachliches Handeln lenken.

### **B.5.3 Soziale und kognitive Strategien beim Zweitspracherwerb**

Es gibt weit weniger ausführliche Fallstudien über den sukzessiven Zweitspracherwerb von Vorschulkindern als über den doppelten Erstspracher-

werb. Zwei dieser eher raren Dokumentationen stammen von Müttern, die ihre eigene Primärsprache mit ihren Kindern zu Hause nicht benutzten, aber selbst in der (für sie zweiten) Familiensprache kompetent und flüssig waren. Sie brachten ihre Kinder in Tageseinrichtungen unter, wo sie nun die „Muttersprachen“ als Zweitsprachen lernten. Vihman (1982), selbst englische Muttersprachlerin, in deren Familie Estnisch gesprochen wurde, hat ihre Tochter beobachtet, die mit knapp zwei Jahren in eine englischsprachige Kita kam. Karniol (1990), ihrerseits hebräische Muttersprachlerin, die aber in der Familie die englische Sprache benutzt, beobachtete den Zweitspracherwerb in Hebräisch bei ihrer Tochter, die ebenfalls in frühem Alter in eine entsprechende Kita kam.

In beiden Fallstudien zeigt sich sehr deutlich, dass die oben ausführlich (vor allem für den monolingualen Erstspracherwerb) beschriebene holistische Erwerbsstrategie (vgl. B.2.2.) auch bei so frühem *Zweitspracherwerb* als wirksames Vorgehen im Kontakt mit Erzieherinnen und den anderen Kindern eingesetzt wird. Die Kinder hören ganze, mit Situationen gekoppelte „Brocken“ der neuen Sprache heraus, setzen sie imitierend gezielt ein und segmentieren die Einheiten allmählich so, dass sie mit verschiedenen Platzhaltern unterschiedliche Aussagen ermöglichen. Beispielsweise beobachtet Vihman (1982, 275ff), wie ihre Tochter „I wanna ...“ zunächst immer in Verbindung sowohl mit Bezeichnungen für Sachen wie für Tätigkeiten einsetzt, und dann allmählich zu differenzieren beginnt in „want + Nomen“ und „wanna + Verb“.

Solche Fallstudien sind wertvoll. Es ist jedoch zu bedenken, dass auch sie (wie die meisten Berichte über einen Doppelspracherwerb von Anfang an) von Expertinnen stammen, die in der Lage sind, ihren Kindern eine anregungsreiche familiäre Umgebung und besonders kompetente Sprachmodelle zu bieten, und dass sie alle recht einseitig auf die Dokumentation der linguistischen Daten gerichtet sind. Darüber hinaus muss man sehen, dass Einzelfallstudien keine vergleichenden Daten liefern können z.B. über unterschiedliche soziale Strategien, die Kinder in den Spracherwerbsprozess einbringen.

Deshalb soll an dieser Stelle eine Untersuchung – bzw. die jahrzehntelange Arbeit ihrer Autorin – besonders gewürdigt werden, für die solche Einschränkungen nicht gelten und die daher für die Zielperspektive dieser Expertise von hohem Interesse ist. Es handelt sich um die Dissertation von Lily Wong Fillmore (1976), die zwar in ihrem ganzen Umfang gar nicht publiziert, aber von der Autorin immer wieder aufgegriffen und in Veröffentlichungen verarbeitet worden ist (z.B. Wong Fillmore 1979).

Das empirische Material dieser Dissertation bestand darin, dass die Autorin ein Jahr lang fünf spanisch sprechende Kinder (2 Mädchen und 3 Jungen zwischen 5 und knapp 7 Jahren), deren Familien neu aus Mexiko zugezogen waren, in einem Kindergarten und einer Grundschule in Kalifornien wöchentlich beim Spiel mit englisch sprechenden Kindern beobachtet hat. Alle Äußerungen der Kinderpaare und ihre Verhaltensweisen wurden aufgezeichnet und interpretiert. Die leitenden Fragen waren: Mit welchen sozialen Verhaltensweisen gehen die Kinder an die Aufgabe heran, die englische Sprache zu erwerben und welche Unterstützung erfahren sie dabei in ihrer Umgebung?

Ganz im Sinne der in B.2.2 beschriebenen „Grammatikalisierung“, die von formelhafter Sprache ihren Ausgang nimmt, und, ganz ähnlich wie die Töchter von Vihman (1982) und Karniol (1990), haben alle fünf Kinder im Laufe des Jahres diesen Weg der näherungsweisen Imitation und allmählichen Zerlegung von formelhaften Äußerungen beschritten, deren Bedeutung sie zunächst nur aus der Situation und dem Verhalten ihrer Spielpartner entnehmen konnten. Ich gebe zwei Protokollbeispiele des jüngsten Mädchens, Nora, aus dem Original (aufgenommen beim Malen, Nora arbeitete an einem Fisch, Heidi an einer Blume):

Nora: „Anyway I making a fitching.“  
 Wong F.: „A what?“  
 Nora: „Anyway a fitching.“  
 Wong F.: „Are you?“  
 Nora (schaut hinüber zu Heidis Blume): „Yeah, I making a flower.“  
 Heidi: „I’m making a flower power.“  
 Nora: „How do you make a flower power?“  
 Heidi (schaut auf Noras Fisch): „That’s not a flower.“  
 Nora: „Yeah it is.“  
 Heidi: „What is that anyway?“  
 Nora: „Anyway a flower. That what is that anyway.“  
 Heidi: „That sure doesn’t look like a flower to me.“  
 Nora: „But to me it looks like a flower, to you, don’t looks a flower, and to me yeah.“

Und ein zweites Beispiel:

Wong F.: „Quieres hablar por el micrófono?“  
 Nora: „Sí. Que digo?“  
 Wong F.: „Di: ‚hello‘.“  
 Heidi: „She can’t. She can’t talk English.“  
 Wong F.: „Oh, she can repeat. Say ‚hello‘.“  
 Nora: „No puedo. No puedo hablar en ingles.“  
 Heidi: „But she can say things like ‚me don’t speak English‘ and all that.“  
 Wong F.: „Who taught her that?“  
 Heidi: „I don’t know, she just learned. She just caught up with us I guess.“

Man spürt, dass Noras kommunikative Bedürfnisse ihren sprachlichen Möglichkeiten weit voraus sind. Auch dass ihre kognitiven Fähigkeiten ihrem spanischen Sprachniveau entsprechen und unterschätzt würden, wenn man ihre englischen Ausdrucksfähigkeit zum Maßstab nähme.<sup>18</sup> Alle fünf beobachteten Kinder nutzten die Möglichkeiten, bestimmte aufgeschnappte Formeln „Wha happen?“, „Wha’s a matter?“, „Anyway I’m making“ einzusetzen, um mit beschränkten Mitteln ihre pragmatischen Bedürfnisse auszulieben (Fragen stellen; sagen, was man will oder macht). Auf diese Weise

18 Karin Jampert (2002, 2005) hat auf diesen Gesichtspunkt mehrfach deutlich hingewiesen.

nahmen sie an Interaktionen aktiv teil, lange bevor sie über die Struktur der englischen Sprache etwas wissen konnten, und allmählich kamen sie in die Lage, auszuprobieren, wie sie sich immer situationsgerechter auszudrücken haben, um verstanden zu werden.

Die Untersuchung ist deshalb so instruktiv, weil sie das Sprachenlernen so deutlich als Produkt ganz spezifischer sozialer Interaktion aufzeigt: Nicht nur gehören zum Spracherwerb zwei Parteien, die die lernen und jene, die die Sprache schon können. Es befinden sich auch diejenigen, die sie bereits können, in einer Doppelrolle, denn sie liefern nicht nur den sprachlichen „Input“, sondern richten an die Lernenden auch die Erwartung, dass diese die Sprache lernen wollen und können. Je mehr sie in diesem Glauben durch die Lernenden bestärkt werden, desto intensiver halten die Freunde die Interaktionen aufrecht und bieten auf diese Weise die beste Möglichkeit für Fortschritte in den Lernprozessen.

Um solche sprachfördernden Interaktionen unter Kindern in deutschen Tageseinrichtungen zu ermöglichen, bedarf es einer Zusammensetzung der Kindergruppen, in der sich neben solchen, die erst mit ihrem Deutschlernen beginnen, genügend andere Kinder mit deutschsprachigem Familienhintergrund befinden. Das ist in großstädtischen Ballungsgebieten in Deutschland keineswegs immer der Fall. Häufig finden sich Kinder mit unterschiedlichen Ausgangssprachen (oder viele Kinder mit einer dominanten nicht-deutschen Ausgangssprache) und wenige Kinder, die bereits Kommunikationsfähigkeit in Deutsch von zu Hause mitbringen. Der Faktor „Kinder lernen von Kindern“ ist aber für die sprachliche Entwicklung (und die Ausbildung quersprachiger Kompetenzen) so entscheidend, dass nach politischen Lösungen gesucht werden muss, die hinsichtlich der Ausgangssprachen gut durchmischte Gruppen ermöglichen.

Außer für Nora hat das eine Jahr, in dem Wong Fillmore die fünf Kinder beobachtet hat, für keines ausgereicht, sprachlich auch nur annähernd so viel zu profitieren, dass ein Schulbesuch in englischer Sprache hätte Erfolg versprechen können. Neben anderen Untersuchungen (Ramirez, Yuen & Ramay 1991, vgl. auch Reich & Roth 2002) gibt diese Arbeit deutliche Hinweise darauf, dass ein Kita-Besuch spätestens ab drei Jahren mit sprachlich gut zusammengesetzten Gruppen die besten Chancen eröffnet, unmittelbar Anschluss in der Grundschule zu finden. Ein letztes Jahr vor der Schule reicht hierfür nicht aus.

Wong Fillmore beschreibt in ihrer Untersuchung die großen individuellen Unterschiede unter den fünf beobachteten Kindern. Nora, die Jüngste, war die Einzige, die nach Ablauf des Jahres mühelos mit den englisch sprechenden Freunden kommunizieren konnte. Ihr Temperament und ihr Sozialverhalten haben offenbar die fördernde Rolle der Interaktionspartner in besonderer Weise herausgefordert: Wo immer sie beobachtet wurde, war sie mit englisch sprechenden Kindern zusammen (obwohl es in ihrer Gruppe auch Kinder gab, die nur spanisch sprachen, wie sie selbst zu Beginn, mit denen sie schließlich leichter hätte kommunizieren können). Mit ihrem Interesse und ihrer Motivation hat sie sich selbst in die Lage versetzt, ein Maximum an englischem Input zu provozieren und von ihm zu profitieren.

Die Unterschiede in den Persönlichkeiten ihrer Probanden werden von der Autorin mit Sympathie für alle fünf beschrieben. Sie betont die Erwar-

tung, dass alle mit dem Englischen letztlich so weit kommen werden wie Nora es bereits in dieser überschaubaren Zeit geschafft hat, aber sie gibt doch auch der Hoffnung Ausdruck, dass alle ihr individuelles Eigenleben erhalten mögen (1979, 227). Nora ist es allerdings, die das Modell abgibt für die Auflistung der kognitiven und sozialen Strategien, die die Autorin für einen erfolgreichen sukzessiven Zweitspracherwerb postuliert (1979, 209):

- Geh in die Gruppe und verhalte dich so, als ob du alles verstündest, selbst wenn es nicht stimmt;
- Erwecke mit wenigen Wendungen den Eindruck, dass du die Sprache schon sprechen kannst;
- Zähl auf die Hilfe deiner Freunde;
- Nimm an, dass das, was die Leute sagen, unmittelbar relevant für die Situation ist;
- Beziehe dich auf einige Äußerungen und fang einfach an zu sprechen;
- Pass auf wiederkehrende Teile von Formeln auf, die du schon kennst;
- Mach das Beste aus dem, was du schon hast;
- Arbeite zuerst an den großen Dingen und heb die Details für später auf.

Das sind natürlich Abstraktionen, die Nora in ihrem spontanen Verhalten ganz gewiss nicht geleitet haben. Aber es ist sehr sinnvoll für Sprachförderung in Kitas, ein Augenmerk auf solche Strategien der wirksamen Eroberung von Sprachen im Spiel- und Handlungskontext zu haben und sie wo möglich zu bestärken.

## B.6 Aus dem Forschungsfeld des Fremdsprachenlernens jenseits der Kindheit

Es würde für den Anlass viel zu weit führen, auf dieses Forschungsfeld im Detail einzugehen. Ein kurzes Kapitel hierüber wird auch nur deshalb eingefügt, weil vorschulische Sprachförderung für Kinder aus Migrantenfamilien nicht innerhalb des geschützten Raums der Kita verbleibt, sondern mit dem sozialen Hintergrund in Verbindung steht, aus dem die Kinder kommen. Dass Kooperation mit Familienangehörigen angezeigt und notwendig ist, erfährt inzwischen breite Zustimmung im Bildungswesen, auch bei Erzieherinnen. Viele sind durchaus sensibel für partnerschaftliche Interaktionen mit den Familien. Und viele erkennen auch die Bereitschaft bei den Bezugspersonen der Kinder, sich selbst die deutsche Sprache anzueignen, und damit ihren Kindern vorzuleben, wie nötig es ist, die Landessprache zu können. Aber es erscheint wichtig, in der Aus- und Weiterbildung gezielte Informationen darüber zur Verfügung zu stellen, dass ein bloßer Appell an Eltern, selbst Deutsch zu lernen, nicht unbedingt alle gleichermaßen erreicht. Sprachpraxen lassen sich eben nicht einfach ablösen von den Selbstkonzepten der jeweiligen Personen und von den Gruppenbindungen, die sie für sich beanspruchen. Daher werden im Folgenden einige Bemerkungen zu

Motivation, zu Sprache und Selbstkonzept, sowie zu Rahmenbedingungen für sprachliche Akkommodationsbereitschaft gemacht.

### **B.6.1 Motivation zum Sprachenlernen**

Motivation lässt sich nirgends einfach verordnen. Sie ist auch keine automatische Folge von äußeren Anreizen, wie manche Lehrpersonen glauben, die sich z.B. um besonders „attraktiven“ Fremdsprachenunterricht bemühen (List 2002). Deshalb sind in der Motivationspsychologie nie didaktische Verfahren *an sich* und Materialien oder Ziele *als solche* der Untersuchungsgegenstand. Vielmehr beziehen sich alle Konzepte, die dort entwickelt werden (Leistungsbereitschaft, Anspruchsniveau, internalisierte Bezugsnormen u.Ä.) auf *innerpsychisches* Geschehen in *sozialen* Konstellationen. Es geht bei Motivation oder Motivierung immer um Einstellungen und aus ihnen resultierendes Verhalten, das auf Wahrnehmungen und Bewertungen durch einzelne Personen in ihrem Lebenskontext basiert. Insofern besteht die Motivation, sich so oder so zu verhalten, oder dies und jenes zu erlernen, genau genommen immer auf „intrinsischen“ Anstößen, die eine Person sich *zu eigen* machen muss, wenn sie Wirkungen zeigen sollen.<sup>19</sup>

Informationen etwa darüber, wie wichtig für den Erfolg von Kindern beim Deutschlernen die Einstellungen der Eltern und ihre Vorbildfunktion sind, müssen diese also wirklich „erreichen“, wenn Motivationen in Gang kommen sollen. Das kann sich kaum ergeben, solange beispielsweise in einer Familie die Vorstellung herrscht, dass Bildung und Deutschlernen Angelegenheiten sind, die allein in die Verantwortung der Kitas und Schulen fallen. Die hier übliche Praxis der Kooperation von Bildungseinrichtungen mit den Elternhäusern muss in solchem Fall erst einmal ins Bewusstsein gehoben werden, ebenso wie hierzulande gültige Gebräuche in den Verhältnissen zwischen den Generationen oder den Geschlechtern. Dass Mädchen in deutschen Bildungseinrichtungen dazu ermuntert werden, auch einmal ihren Vätern und Müttern oder Brüdern etwas beizubringen, was sie z.B. beim Deutschlernen verstanden haben, mag zunächst Irritation auslösen. Es gehört aber in den Zusammenhang der sog. „Elternarbeit“, die Teil der Verantwortung von Bildungseinrichtungen ist, dass Aufklärung über solche Gebräuche eingehen kann in ein Lernklima, von dem die Kinder profitieren können.

### **B.6.2 Sprache und Selbstkonzepte**

Mehrsprachigkeit gilt als hohes Bildungsgut und steht für besondere persönliche und gesellschaftliche Ressourcen. Aber nicht alle lassen sich bereitwil-

<sup>19</sup> Die in der Pädagogik geläufige Unterscheidung von intrinsischer (aus sich heraus entstehender) und extrinsischer (durch äußeren Anlass hervorgerufener) Motivation ist inzwischen relativiert, beide werden zumindest nicht mehr als polare Gegensätze angesehen (Deci & Ryan 1993).



lig darauf ein, manche empfinden die Notwendigkeit, sich in einer fremden Sprache auszudrücken, sogar als eine Art Bedrohung ihrer Selbstkonzepte.

Unter Selbstkonzept(en) versteht man das sozial vermittelte Wissen, das eine Person über sich selbst besitzt (Mummendey 1995). Dieses Wissen entstammt den Kognitionen und Bewertungen, die eine Person bei anderen auslöst, und die wiederum in Form direkter und indirekter Botschaften an das Subjekt zurück gelangen und so dessen Konzepte über das eigene Selbst formen, bereichern und verändern. In diesem Sinne werden „Persönlichkeiten“ in Interaktionen konstruiert und befinden sich durch wechselseitige Selbstdarstellung und soziale Kognition in beständiger Dynamik. Selbstdarstellung ist also Ausgangspunkt für alle Selbsteinschätzungen, die dann die Motivationen, das Handeln und damit letztlich auch die soziale Wirkung lenken, die auf andere Personen ausgeübt wird.

Für diese Dynamik sind sprachliche Interaktionen von zentraler Bedeutung: es geht um die Inhalte, die dabei ausgetauscht werden, darum, wie sie nonverbal begleitet, und auch darum, wie sie stimmlich realisiert werden. Die Stimme ist wie der Fingerabdruck einer Person, sie erhält ihre Prägung durch die persönliche Realisierung der typischen Prosodik der ersten Sprache und bleibt lebenslang ein Kernbereich der Selbstdarstellung einer Person.

Fremde Sprachen zu erlernen bedeutet nun aber, sich rezeptiv und produktiv auf neue Melodien einzulassen. Hierauf können manche Menschen bereitwillig eingehen, die selbstbewusst genug sind, um mit sich zu experimentieren. Andere aber können dies als bedrohlich empfinden und werden, wo sie können, die Situationen eher meiden, in denen sie nicht nach sich selber „klingen“. Dazu kommt, dass bei der Kommunikation in einer fremden Sprache zunächst einmal (oft auch dauerhaft) mit Einschränkungen der Selbstdarstellung zu rechnen ist, denn man bleibt dabei häufig genug hinter der inhaltlichen Kompetenz zurück, die man in der eigenen Sprache an sich selbst gewohnt ist. Für Jugendliche und Erwachsene ist dies ein evidentes Problem, aber auch schon bei Kindern wird offenkundig, dass manche sich lieber zurückziehen und schweigen, als etwas zu wagen und das Risiko einzugehen, Fehler zu machen (die Schilderungen von Wong Fillmore der Persönlichkeiten ihrer fünf Probanden demonstrieren das z.B. eindrucksvoll).

Migration ist, wenn sie auf Dauer angelegt wird, eine Existenzform, bei der man gar nicht um die Berührung mit der neuen Umgebungssprache herumkommt, und mit einigem Recht erwartet die neue Umgebung, dass Migranten sich ihr anpassen. Aber noch einmal: Vom bloßen Appell ist nicht unbedingt große Wirkung zu erwarten. Es ist klug, wenn Erzieherinnen und Lehrerinnen sich dies in ihrer Arbeit klar machen und die Zusammenhänge zwischen Selbstkonzepten und Motivation zum Sprachenlernen durchschauen. Das probateste Mittel, sich Einblick zu verschaffen, wäre wahrscheinlich die eigene Erfahrung einer existentiellen Situation, in der man sich einer unvollkommen beherrschten fremden Sprache bedienen muss.

### **B.6.3 Sprachliche und kulturelle Akkommodation in der Migrationssituation**

Menschen, die in eine andere Sprachgemeinschaft immigrieren, kommen wie gesagt gar nicht umhin, sich den Herausforderungen der Kommunikation in der Landessprache zu stellen. Es ist vielfach belegt worden, dass die Bereitschaft eines Menschen, in der Migration sprachliche Anpassung so effektiv zu leisten, dass er am Ende gar über authentische Register und Melodien verfügt, wesentlich von der Neigung mitbestimmt wird, sich der zunächst fremden Kulturgemeinschaft zu öffnen (Schumann 1976, 1986). Jedoch ist hierfür die persönliche Bereitschaft nicht alleine ausschlaggebend. Vielmehr üben Faktoren wie die Reputation der beteiligten Sprachen, Minderheits- oder Mehrheitsstatus, die empfundene Intensität von Gruppenbindungen und natürlich die Qualität persönlicher Kontakte zu Angehörigen der neuen Heimat (wie auch zu Angehörigen der alten Heimat, die mit in der neuen leben) ihren Einfluss aus. Für diese vielschichtigen Zusammenhänge sind sozialpsychologische Konzepte wie „sprachliche Akkommodation“ (Beebe & Giles 1984; Zuengler 1991) oder „ethnische und sprachliche Gruppenvitalität“ (Harwood, Giles & Bourhis 1994) entwickelt worden, die einsichtig machen, dass Sprachenlernen in der Migration ein sehr komplexes Problemfeld ist.

Mit „sprachlicher Akkommodation“ ist zunächst ganz allgemein eine meist gar nicht bewusst gesteuerte Tendenz gemeint, das eigene verbale und nichtverbale Interaktionsverhalten dem Gegenüber dann anzugleichen, wenn man von ihm soziale Zuwendung wünscht – von einer bestimmten Person, von Angehörigen einer anderen Generation, des anderen Geschlechts, anderer Schichten, anderer Ethnien. Solche Anpassungen äußern sich in der Bewegung hin auf die entsprechenden Register, Sprechtempi, Pausenverhalten u.Ä. und werden von den Angesprochenen, durchaus auch nicht immer bewusst, vermerkt und belohnt. Umgekehrt kann eine Tendenz zur Abgrenzung bestehen, wenn man sich z.B. von Assimilationsdruck bedroht fühlt oder wenn die Besorgnis herrscht, dass die Verankerung in der eigenen Gruppe in Frage stehe. Entsprechendes Verhalten kann von der Gegenseite als Verweigerung bewertet und negativ sanktioniert werden. Es kann allerdings im Ausgleich hierzu mit positiven Reaktionen durch die eigene Gruppe belohnt werden, die sich dadurch in der Wertschätzung ihrer Sprache und ihres Gemeinschaftsgefühls bestätigt sieht.

Sprachenlernen und sprachliche Anpassung in der Migration können also in sozialen Konstellationen verankert sein, in denen die Betroffenen mit mehreren unterschiedlichen Rückmeldungen für ihre Verhaltensweisen versorgt werden. Je nach Bereitschaft zur Eingliederung in der neuen Umgebung können dabei Reaktionen der ansässigen Sprachgruppe zu verarbeiten sein, die ganz anders verlaufen als die von Angehörigen der eigenen Sprachgruppe. Auch solche Konflikte sind Aspekte, die Erzieherinnen und Lehrerinnen bei ihrer „Elternarbeit“ im Auge haben müssen. Sie selbst können dabei durchaus als Medien im Spiel der Rückmeldungen an Mütter und Väter manches bewirken.

## B.7 Fazit

Im Folgenden werden die wichtigsten Punkte dieses theoretischen Teils noch einmal so zusammengefasst, dass sich daraus eine Überleitung zum praktischen Teil der Expertise ergibt. Dabei betreffen die ersten vier Punkte Rahmenbedingungen von Sprachförderung in der Kita, die zwar im theoretischen Teil angesprochen wurden, aber im praktischen Teil nicht nochmals aufgegriffen werden. Die hiernach folgenden vier (nummerierten) Punkte werden dagegen im praktischen Teil exemplarisch behandelt.

- Förderung in der deutschen Sprache muss für die Kinder, die sie benötigen, früh ansetzen, nicht erst im letzten Jahr vor dem Schuleintritt (B.5.3.). Und es muss in mehrsprachigen Kita-Gruppen eine (für alle Kinder vorteilhafte) gute Durchmischung der Familiensprachen vorhanden sein, so dass genügend Spielgefährten mit deutschem Sprachhintergrund für Interaktionen in der Peergruppe zur Verfügung stehen, denn auch sprachlich lernen Kinder viel von anderen Kindern (B.5.3.).
  - Erzieherinnen müssen nicht nur gute (den Entwicklungsständen der Kinder angemessene) Sprachmodelle bieten, sondern auch über hinreichend explizite Kenntnisse der grammatischen Strukturen der deutschen Sprache verfügen, um „Stolpersteine“ beim Erwerb von Deutsch als Zweitsprache aus dem Weg zu räumen. Durch „Können“ allein (d.h. die geläufige Benutzung der deutschen Sprache) wird dies nicht gewährleistet (B.2.1.; B.2.2.).
  - Bei der Sprachförderung muss das Hauptaugenmerk auf erfolgreiches sprachliches *Handeln* gerichtet sein. Idealisierte Konzepte vom „kompletten“ Besitz einer Sprache und hiervon abgeleitetes Denken in Defiziten („Halbsprachigkeit“) bedürfen der Reflexion (B.5.2.).
  - Um die Kommunikation mit Angehörigen der Kinder in erfolgreiche Kooperation zu überführen, sind sozialpsychologische Einsichten in mögliche Konflikte bei der fremdsprachlichen Praxis in der Migration hilfreich (B.6).
1. Bei der Sprachförderung im Vorschulalter gilt es die Möglichkeit zu nutzen, dass zu dieser Zeit ein sukzessiver Zweitspracherwerb noch besonders intensiv von impliziten Lernprozessen profitieren kann (B.2.1; B.2.3; B.2.5) => C.1.
  2. Zugleich gilt es, die Kinder auf dem Weg zu grammatikalisierte Verständnis- und Äußerungsfähigkeit und zu explizierbarem Sprachhandeln zu unterstützen (B.2.1; B.2.2) => C.2.
  3. In Einrichtungen mit Kindern unterschiedlicher Familiensprachen können die Möglichkeiten der Förderung meta- und quersprachiger Kompetenzen in besonderer Weise genutzt werden (B.2.1; B.4.1) => C.3.
  4. Sprachförderung in der Kita kann sich nicht auf den im engeren Sinne verbalen Bereich beschränken. Sie muss berücksichtigen, dass Spracherwerb und die Entwicklung von kognitiven und sozialen Fähigkeiten voneinander nicht zu trennen sind (B.2.4; B.2.5.; B.4.2) => C.4.

## C Praktischer Teil

Dieser Teil der Expertise wird einige Punkte aus den vorangehenden Kapiteln aufgreifen und in exemplarischer Weise zu veranschaulichen suchen. Keineswegs will er selbst als Teil eines Curriculums verstanden werden. Es kann lediglich darum gehen, auf der Basis der Ausführungen des theoretischen Teils einzelne Anregungen für die Arbeit in vorschulischen Einrichtungen zu formulieren.

### C.1 Impliziten Spracherwerb unterstützen

Der implizite Erwerb von Fähigkeiten regiert die ersten Lebensjahre, und steht – wenn nach der frühen Kindheit reflexionsfähige Lernprozesse hinzutreten – in manchen Handlungsbereichen lebenslang zur Verfügung. Das heißt, was sich Kinder in frühem Alter auf implizite Weise aneignen (sei es grobmotorisch: eine Treppe hinaufgehen; feinmotorisch: Schnürsenkel zubinden; sprachlich: Wörter und Äußerungen artikulieren), verankern sie in ihrem prozeduralen Gedächtnis. Sie lernen so, über sensu-motorische Verknüpfungen zu verfügen und Operationen zu bewerkstelligen, ohne diese im Einzelnen zu kontrollieren und ohne sich anders darüber äußern zu können, als global und das Ergebnis betreffend („Ich Schuhe binden“).

Gerade was das Sprechen angeht, das zu den kompliziertesten sensu-motorischen Praktiken zählt, geschieht diese Art des Lernens im Allgemeinen ohne jede Anstrengung und zeichnet sich durch hohe Effizienz aus. Sie erfordert nichts weiter als unmittelbare Interaktion – mit jemandem, der diese geläufigen Handlungsfolgen einst selbst auf solche Weise erworben hat. In aller Regel ergibt sich damit nämlich die intuitive (also selbst nicht notwendig reflektierte) Fähigkeit, entsprechende Praktiken auch wirkungsvoll an kleine Kinder weiterzuvermitteln, zum Beispiel durch Verlangsamung der eigenen Aktionen und unbewusstes Eingehen auf die kindlichen Verarbeitungskapazitäten.

Professionelles Verhalten der Fachkräfte in vorschulischen Einrichtungen muss nun allerdings, bei aller wünschenswerten Spontaneität, durchaus reflektierbar, planbar und explizit lernbar sein. Der pädagogische Alltag und die in der Ausbildung angeeigneten Kenntnisse über kindlichen Spracherwerb liefern zusammen eine Erfahrungsbasis, um kindliche Äußerungen zu beurteilen und Förderungsbedarf zu erkennen. Ein Kind, das nach seinem dritten Geburtstag noch sehr schwer zu verstehen ist, einen nur geringen Wortschatz benutzt und selten mehrere Wörter zu Äußerungen zusammenfügt, sollte verstärkt individuell in sprachliche Interaktionen involviert werden, entweder direkt mit der Erzieherin oder, arrangiert und von ihr beobachtet, in Gespräche mit anderen Kindern, die ihm als Sprach-Modelle dienen können. Wenn solche Auffälligkeiten trotz intensiver Anregung län-

ger anhalten und bei Kindern mit nicht deutschsprachigem Familienhintergrund sich auch in deren erster Sprache zeigen, muss Hilfe von außen für eine fachgerechte Diagnose gesucht und abgeklärt werden, ob womöglich therapeutische Maßnahmen nötig sind.

Im Bedarfsfall müssen solche Maßnahmen systematisch und von Fachkräften durchgeführt werden (vgl. B.2.3). Es ist aber nützlich, einiges über die in Therapien eingesetzten Verhaltensweisen zu wissen, denn manche bestehen in geplantem und gezieltem Einsatz von dem, was Erwachsene und ältere Kinder ohnehin, wenn auch meist unreflektiert, in der Interaktion mit kleinen Kindern beherzigen. Friedrich Dannenbauer (1999) hat für die Therapie mit sprachentwicklungsverzögerten Kindern ein Konzept entwickelt, das er als „entwicklungsproximale Intervention“ oder „inszenierten Spracherwerb“ bezeichnet (vgl. auch Brügge & Mohs 2003, Kauschke & Siegmüller 2006). Einzelheiten aus diesem Konzept sind inzwischen in viele therapeutische Maßnahmen eingegangen und eignen sich gut zur Unterstützung impliziten Lernens gebundener Sprache auch im pädagogischen Alltag.

Es handelt sich um ein dialogisches Verfahren, in dem prägnante Modelläußerungen angeboten und ihr spontanes Aufgreifen angeregt wird, ergänzt durch zwanglose bekräftigende und korrektive Rückmeldungen. Es geht darum, klar gegliederte, natürlich betonte, leicht verlangsamte, aber flüssige Sprache mit konkreten Sachbezügen zu verwenden, deren strukturelle Komplexität so vereinfacht ist, dass sie nicht allzu weit von den sprachlichen Möglichkeiten des Kindes entfernt ist. Nachfolgend einige, von mir formal leicht veränderte, Illustrationen aus dem Text (Dannenbauer 1999, 153f):

<i>Funktion</i>	<i>Beispiel</i>
Gehäufte Einführung der Ziel- form	Perfektbildung: „Hast du gesehen? Ich habe eine Kugel genommen. Hast du auch eine gefunden? Dann habe ich...“
Versprachlichung kindlicher Intentionen	Innerphrasale Kongruenz: „Du willst wohl ein großes Auto, aha, ein rotes. Und dieser grüne Bagger?“
Versprachlichung von beachte- ten Merkmalen	Genussysteme: „Ein komischer Löffel. Er ist groß. Hast du auch so einen? Siehst du den kleinen? Gib ihn mir ...“
Vervollständigung kindlicher Äußerungen	Lokativ: „Wauwau fort.“ – „Ja, der Wauwau läuft fort. Er läuft zum Tor ...“
Veränderung kindlicher Äuße- rungen	Inversion: „Wir Pferde nehmen.“ – „Gut, dann

	nehmen wir Pferde. Nehmen wir auch ...?“
Korrektives feedback mit beachtlicher Zielstruktur	Modalverben: „Der Doktor nicht kommen muss.“ – „Nein, der Doktor muss nicht kommen ...“
Weiterführung kindlicher Äußerung mit Zielstruktur	Verb und Negation: „Du kannst nicht das machen.“ – „Nein, ich habe das nicht gelernt ...“

Solche sprachlichen Ermunterungen und Erweiterungen kindlicher Äußerungen im Dialog gehören ganz natürlich zum pädagogischen Alltag in der Kita. Was diese Interaktionen in die Nähe therapeutischen Vorgehens rückt, ist lediglich die besondere Aufmerksamkeit auf spezielle syntaktische Zielstrukturen, die es bei einem bestimmten Kind vermehrt herauszufordern und zu bestärken gilt. In jedem Fall bieten solche in Spielhandlungen eingebetteten Gespräche eine außerordentlich förderliche Gelegenheit zum impliziten Erwerb von Sprachstrukturen. Für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, sind derartige Anregungen besonders wertvoll, vor allem, wenn die Sprachmelodie dabei gut verdeutlicht wird, und die Kinder Spaß am Imitieren gebundener, wohl intonierter Äußerungen finden können.

Gerade auch für Kinder, die sich Deutsch als zweite Sprache aneignen, kann sich implizites Lernen in solchen Interaktionen auf etwas richten, das selten im Fokus pädagogischer oder therapeutischer Aufmerksamkeit steht, nämlich auf gebräuchliche Formeln und Füllsel der deutschen Alltagssprache, die ein so wichtiger Ausweis flüssiger und authentischer Sprachkompetenz sind (B.2.2.): „Gib mir *mal*“ – „Hast du *denn*“ – „Geht’s dir *auch* gut?“ – „Hab ich mir *doch* gedacht“ – „So isst *halt*“. Jenseits aller Bedeutsamkeit von Lexikonumfang, mittlerer Äußerungslänge und syntaktischer Regelbeherrschung sind gerade diese Anteile der Sprachkompetenz, die am besten durch implizites Lernen angeeignet werden, von großer sozialer Relevanz.

## C.2 Hilfestellung bei der Integration von implizitem und explizitem Sprachenlernen

Nach der frühen Kindheit erfährt diese Form der bis dahin vorherrschenden impliziten Verarbeitung multisensorieller Informationen allmählich die Anreicherung durch ihr dialektisches Gegenstück des expliziten Lernens und der sich ausbildenden Fähigkeit, mit Vorsatz Informationen zu vorab imaginierten Zielen aufzusuchen und Aufmerksamkeit dann zu mobilisieren, wenn sich dem gewohnten Handeln Barrieren entgegenstellen. Dabei wird in der kindlichen Entwicklung nicht die eine Lernform durch die andere *abgelöst*, sondern es verändern und *integrieren* sich die Verarbeitungsprozesse, und zwar immer aus gegebenem Anlass. Auslöser hierfür sind von Anfang

an (und bleiben lebenslang) unvorhergesehene Ereignisse, die mit dem Repertoire automatisierter Handlungsfolgen nicht zu bewältigen sind.

Es ist viel komplizierter, kompakt zu benennen, was das Wesen expliziter Lernprozesse ausmacht, als kurz zu sagen, wie implizites Lernen vor sich geht. Dieses lässt sich nämlich durch schlichten Ausschluss kennzeichnen: Implizites Lernen bestärkt oder verändert Verhaltensweisen (produziert also beobachtbare Effekte), ohne dass der Vorgang selbst oder die Einzelheiten seiner behavioralen Folgen ins Bewusstsein<sup>20</sup> der Lernenden gelangen oder aus dem (prozeduralen) Gedächtnis dorthin zurückzuholen sind. Explizites Lernen geschieht unter Beteiligung des Bewusstseins – soweit die abstrakte Formel. Diese Lernprozesse haben aber in den verschiedenen Lebensbereichen viele Facetten und beanspruchen verschieden intensive Stufen des Bewusstseins. Sprache ist nicht nur selbst ein Gegenstand, auf den Bewusstsein sich richten kann, sondern sie ist zugleich ein Medium, in dem Bewusstsein erst *entsteht* und so in der Folge für Kognition und Handeln Wirkung zeigt. Deshalb wurde im theoretischen Teil dieser Expertise auch nicht explizites Lernen generell behandelt, sondern kapitelweise an seinen *Wirkungen* in verschiedenen Bereichen dargestellt: An der Auflösung festgefügtter sprachlicher Formeln in ihre Bestandteile etwa im Zug der „Grammatisierung“ – mit dem Effekt freierer Kombination in neuen linguistischen Kontexten (B.2.2); oder an der Entdeckung von Perspektivenvielfalt dank innersprachlich verankerter Repräsentationen der Bedürfnisse und Gedanken anderer Menschen (B.2.4); an der Entwicklung von kontextgebundener „Äußerung“ hin zu planvoll gestalteten „Texten“ (B.2.5); oder an der Herausbildung metasprachlicher Fähigkeiten im Zug der Konzentration auf sprachliche Formen statt auf ihre Inhalte (B.4.1).

Hier soll nun kurz auf die Entwicklung der sprachlichen Regelsysteme selbst eingegangen werden, die eigentlich außerhalb der Reichweite dieser Expertise stehen. Dabei kann es (ebenso wie in den beiden weiteren Abschnitten des Praktischen Teils) allerdings nur darum gehen, an einigen wenigen Beispielen von kindlichem Verhalten zu markieren, was man als Signale dafür werten kann, dass sich (auf dem Weg zu explizitem Lernen) die selbsttätige Aneignung in Richtung auf eine nächste Stufe grammatischer Kompetenz abspielt, die Bestärkung verdient.

Inzwischen sind in allen Bundesländern Sprachförderprogramme für den Vorschulbereich in Gebrauch. In der verdienstvollen Publikation von Jampert u.a. (2005) sind viele davon nach einheitlichen Kriterien beschrieben und beurteilt worden. An dieser Stelle ist es natürlich weder nötig noch sinnvoll, dem etwas hinzuzufügen. Nur so viel: Es befinden sich darunter etliche Programme, die *explizit* auf sprachstrukturelle Übungen ausgerichtet sind (explizit in dem Sinne, dass sie dies ausdrücklich zu ihrem Programm

20 Auch der Begriff des Bewusstseins ist in den Wissenschaften ein höchst schillernder, jedoch dürfte diese sehr allgemeine Kennzeichnung des Lernens ohne Einschaltung des Bewusstseins auf die meisten Variationen zutreffen. Eine Ausnahme bildet freilich das in der Psychoanalyse benutzte Konzept des Gegenstücks, also des Unbewussten, mit dem verdrängte Inhalte gemeint sind, die im therapeutischen Prozess bewusstmäßig werden können.

machen), wie z.B. „Neue Wege der kindlichen Frühförderung von Migrantenkindern“ (Jampert u.a. 2005, 158-163). Andere Programme verbinden sprachstrukturelle Förderung mit dem Anliegen, zur Schrifterfahrung hinzuführen, wie z.B. „Schlaumäuse“ (a.a.O. 171-179). Wieder andere verstehen sich als sprachhandlungs- und situationsbezogen ohne (explizite) Fokussierung auf linguistische Strukturen und setzen eher auf sprachliche Impulse zur Anregung impliziten Spracherwerbs, wie z.B. „Sprachförderung im situationsbezogenen Ansatz“ (a.a.O. 218-224).

Fragt man sich nun, welche dieser Programme im grammatischen Bereich „explizites Lernen“ unterstützen, ließe sich, vielleicht überspitzt, sagen: Gerade solche, die am deutlichsten explizit die Sprachstrukturen in den Vordergrund stellen, tun das möglicherweise eher nicht, jedenfalls nicht im hier verstandenen Sinne. Zum Beispiel: Sinnvoller als mit einer Kindergruppe gehäuft Pluralformen des Deutschen einzuüben, kann es sein, dem spontanen Sprechen einzelner Kinder genau zu folgen, um Signale dafür wahrzunehmen, dass sie sich „bei der Arbeit“ am grammatischen Regelsystem befinden. Wenn ein Kind, das beim Ankleiden schon länger ganz geläufig „Schuhe anziehen!“ sagt, beim Bilderbuch ansehen nun aber ruft: „da sind ja zwei Schühe“, dann könnte dies genau der richtige Moment sein, um mit dem Kind über „eine Kuh“ und „zwei Kühe“ und über „ein Schuh“ und „zwei Schuhe“ zu sprechen, denn jetzt ist die Aufmerksamkeit da, mit der explizites Sprachwissen angeeignet wird. Statt also zu reagieren: Das konnte sie aber doch schon! Sollte der „fehlerhafte“ Ausdruck als ein Indiz genommen werden, dass dieses Kind dabei ist, eine nächste Repräsentationsstufe seines sprachlichen Wissens im Hinblick auf die deutsche Pluralbildung anzusteuern. Die Formulierung ist nämlich nur scheinbar ein Rückschritt, in Wirklichkeit wird ein neues Niveau erreicht: Was als funktionsgebundene Strategie schon „richtig“ funktioniert hat, wird nun reanalysiert, um für flexiblere Verwendung zu Verfügung zu stehen. Es gibt viele Beispiele für derart „spiralische“ Entwicklungen beim Spracherwerb (vgl. auch C.3. und C.4.), wo das „Verlernen“ von Gewohnheiten den Weg (zunächst über „Fehler“ oder scheinbare „Verarmung“) frei macht für bewusstere Handhabung der Regelsysteme, die dann auch wieder in automatische Anwendung übergehen kann.<sup>21</sup>

Gerade in Kitas, in denen Kinder mit unterschiedlichen Familiensprachen zusammen sind und Deutsch von einigen noch unvollkommen beherrscht wird, kann es sich anbieten, das Nachdenken über Sprache bei *allen* Kindern anzuregen. Zum Beispiel können schwer verständliche Äußerungen eines Kindes guten Anlass bieten, in kleinen Gruppen das „Verstehenwollen“ zu üben (dabei gar nicht in erster Linie auf Korrektur zielend, sie aber beiläufig mit ins Spiel bringend): „Was wollte sie sagen?“, „Warum ist es schwer für dich, es zu verstehen?“ Das gibt nicht nur Anlass zu explizitem Sprachenlernen, sondern auch zu einem besonders zu fördernden Effekt, nämlich über das *Bemerkte* mit anderen zu sprechen – es also zu *explizieren*. Die Voraussetzung hierfür ist nur, dass Sprechfreude bei jedem Kind mit

21 Das ist einer der Gründe dafür, warum Momentaufnahmen des „Sprachstands“, die eigentlich der Diagnostik dienen wollen, manchmal irreführend sein können.



Zuwendung (auch von den andern Kindern) belohnt wird und „Fehler“ willkommen sind.

### C.3 Meta- und quersprachige Kompetenzen in sprachengemischten Kitas anregen

Handeln auf Metaebenen erfordert in allen Bereichen eine Distanz zum praktischen Tun und ein ordnendes Reflexionsvermögen. So versteht man unter *metasprachlichen* Handlungen die expliziten Äußerungen und Urteile über Korrektheit, Angemessenheit und Wirksamkeit eigener und fremder sprachlicher Aktionen, wie auch Aussagen über niederlegte Texte. Solche Leistungen setzen die kognitive Trennung von inhaltlicher Botschaft und der Art und Form sprachlicher Aktionen voraus (vgl. B.4.1).

Schon im Alter von zwei Jahren können Kinder damit beeindruckt werden, dass sie eigene und fremde Äußerungen korrigieren und kommentieren, oder dass sie ihre Äußerungen den Bedürfnissen unterschiedlicher Gesprächspartner anpassen. Das ist als Hinweis auf die frühe Bereitschaft gedeutet worden, Sprache nicht nur für die Kommunikation zu nutzen, sondern sie selbst zum Gegenstand der Betrachtung zu machen. Aber frühe Leistungen dieser Art, Spaß an Reimen etwa, sollten unterschieden werden von solchen, die mit Vorsatz geschehen und eine bewusste Konzentration auf formale Kriterien offenbaren.

Das bislang ausführlichste Modell über schrittweise metasprachliche Entwicklungen bei Kindern stammt von Jean Emile Gombert (1990/1992) (vgl. List 1992). Er plädiert darin entschieden für Differenzierungen und liefert wichtige Hinweise für pädagogisches Handeln, das der Anregung metasprachlicher Bewusstheit dienen kann. Kurz zusammengefasst: Gombert beschreibt frühe Stadien der sprachlichen Kompetenz, in denen Kinder zunächst lernen, über ein innerhalb ihres Umfelds stabiles und verlässliches Regelsystem von Sprachmustern für Typen von Situationskontexten zu verfügen. Der Autor bezeichnet dies als (noch nicht metasprachlich organisierte) „*maîtrise épilinguistique*“. Kommunikative Kompetenz ist damit gemeint, die Voraussetzungen für explizite Sprachbewusstheit erst schafft. Systematisch reflektierbar und bewusst manipulierbar (dann also metasprachlich) kann diese Kompetenz ab der späteren Vorschulzeit werden – freilich nur unter der Bedingung, dass sich dafür auch soziale Herausforderungen finden. Daher ist die Entstehung von Metasprache in diesem strikten Sinn nicht eine automatische Funktion des Älterwerdens oder des zunehmenden Umfangs der sprachlichen Mittel. Epilinguistisches Niveau (sensu Gombert) kann ja durchaus zur Gewährleistung alltäglicher Handlungsfähigkeit dauerhaft ausreichen, denn quantitativ ist es beliebig erweiterbar. Mit anderen Worten: Metasprachliche Bewusstheit tritt nur fakultativ zur epilinguistischen Handlungsfähigkeit hinzu und bedarf kultureller Provokationen. Die Anforderungen, die solch provokativen Charakter haben, wurden im theoretischen Teil beschrieben und dort vom Ergebnis her mit

mündlicher (später hinzutretend auch schriftlicher) *Literalität* bezeichnet (B.2.5.).

In Ländern mit Schulpflicht sieht der kulturelle Lehrplan die systematische Unterweisung in Lesen und Schreiben vor, ein potentiell wirksamer Faktor für die Ausbildung eines distanzierenden, reflexiven Verhältnisses zur mündlichen Kommunikation. Der bloße Erwerb der Techniken des Umgangs mit Schrift ist aber noch keine Garantie für die Ausbildung elaborierter metasprachlicher Kompetenz. Er kann allerdings hierfür auch nicht die unerlässliche Bedingung sein, denn mündliche *Literalität* lässt sich, wie in B.2.5. erläutert, durchaus bereits *vor* der formalen Schriftbenutzung durch pädagogische Interaktionen dadurch anregen, dass in spielerischen Übungen der unmittelbare Situationsbezug verlassen wird, und Phantasieleistungen für die Konstruktion von „Geschichten“ herausgefordert werden.

Neben *Literalität*, wird ein anderer Faktor für die Ausbildung metasprachlicher Kompetenzen und kultureller Reflexionsfähigkeit diskutiert, der ebenfalls im theoretischen Teil behandelt wurde (B.4.1. und B.4.2.), nämlich der frühe und relevante Kontakt mit mehreren Sprachen. Wie oben erläutert, hat sich ein positiver Zusammenhang (wenn auch keine kausale Beziehung) zwischen dem Aufwachsen mit mehr als einer Sprache und metasprachlichen Leistungen zuverlässig beschreiben lassen, allerdings vor allem in der privilegierten Situation des doppelten Erstspracherwerbs (B.3.).

Es ist aber sinnvoll und geboten, ähnliche, und über Sprachreflexion und Sprachbewusstheit sogar hinausgehende, soziale und kulturelle Effekte für sukzessiven Zweitspracherwerb von Kindern in der Migrationssituation zu erproben. In Kitas mit ausgangssprachlich gemischten Kindergruppen besteht nämlich nicht nur die Chance, implizites und explizites Lernen von Deutsch als Zweitsprache zu unterstützen, sondern darüber hinaus für *alle* Kinder Kompetenzen anzuregen, die hier „quersprachig“ genannt werden (List & List 2004, vgl. auch A.2. dieser Expertise). Damit ist nicht Mehrsprachigkeit im Sinne additiver Verfügung gemeint, sondern Lernen *über* Sprachen und Kulturen, eine Tendenz, beim Sprechen und Verstehen Übersetzungen mitzudenken und auszuprobieren, und die Fähigkeit, *durch Sprachen hindurch* sozial zu handeln.

Der britische Sprachdidaktiker Eric Hawkins hat ähnliche Vorstellungen vertreten, als er 1984 mit seinem Buch „Language Awareness“ in die Fremdsprachendidaktik ein neues, einflussreiches Konzept eingebracht hat. Damit war ebenfalls mehr gemeint als *Sprach*-Bewusstheit, weshalb denn auch beim Bezug auf diese Veröffentlichung in nicht englischsprachiger Literatur der Begriff in der Regel nicht übersetzt, sondern im Original erhalten wird.

Im französischen Bildungswesen ist von „capacités transversales“ die Rede, wenn durchgehende, vielfach verwendbare Fähigkeiten (wie Rechnen und Schreiben) angesprochen werden (Castellotti 2001, 11). Im Feld der Sensibilisierung für Plurilingualität gibt es im Französischen für den vorschulischen und den Grundschulbereich eine methodische Schule, die sich „*éveil au langage*“ (Dabène 1991) bzw. „*éveil aux langues*“ nennt (Candelier 2003). Aus diesem Umkreis soll hier von dem Projekt in einer Grundschule berichtet werden (dem Didenheim-Projekt), das international beachtet wird,

und das veranschaulichend für Erziehung zu „Quersprachigkeit“ stehen kann (Young & Hélot 2003, Hélot 2006, Hélot & Young 2006).

Didenheim ist ein Vorort der südeisässischen Industriestadt Mühlhausen. Zur Zeit des Projekts besuchten 84 Kinder die dortige Grundschule, fast die Hälfte hatte einen nicht-französischsprachigen Familienhintergrund. Nach rassistischen Vorkommnissen an der Schule entschloss sich das Lehrpersonal im Jahr 2000, „Botschafter“ an die Schule zu holen, um die Kinder in direkten Kontakt zu bringen mit unterschiedlichen authentischen Erfahrungen aus anderen Ländern: Eltern und andere Einwohner mit einer anderen Erstsprache als Französisch, die aus erster Hand vertraut waren mit einem fremden Land und seiner Kultur. Eine große Gruppe von Erwachsenen (mit 20 verschiedenen Sprachen) erklärte sich zur Mitarbeit bereit und alle kamen 3 Jahre lang an den freien Samstagen in die Schule, um mit den Kindern zusammen zu sein, ihnen abwechselnd in ihren Sprachen vorzulesen, über Geographie und Geschichte ihrer Heimat zu erzählen, Riten vorzuführen, Gerichte zu bereiten, und verschiedene Anschauungsmaterialien zu präsentieren (beispielsweise verschiedene Arten Wüstensand bei einer berberischen Veranstaltung).

Ziel war es nicht, Sprachen beizubringen, oder explizit metasprachliche Erkenntnisse zu erzeugen, sondern die Kinder ganz konkret erleben zu lassen, dass zu denselben Anlässen unterschiedliche Sitten herrschen, Wörter für Objekte verschieden sein können, Nomina in verschiedenen Sprachen unterschiedliche Genera aufweisen, Sprachen untereinander Wörter austauschen, usf. Alle Sprachen erhielten dieselbe Aufmerksamkeit und weckten bei Schülern wie Erwachsenen Neugier. Fragen tauchten auf wie: „Wird Berberisch von rechts nach links geschrieben wie Arabisch?“ – „Ist es schwer für Chinesen, Französisch zu lernen?“ – „Warum ist Elsässisch ein Dialekt und nicht eine Sprache?“ – „Ist denn Französisch auch eine Sprache?“ – „Warum kommen Sie nach Frankreich?“ (worauf eine vietnamesische Mutter von ihrer Flucht und den Gründen hierfür berichtete und damit vielfältige Gespräche über Hintergründe von Migration in Gang setzte).

In den Jahren des Projekts ist es offenbar gelungen, Schule und Bürger einander näherzubringen, ohne dass multikulturelle Festivitäten im Vordergrund gestanden haben. Begleiterscheinungen waren zum Beispiel, dass Kinder, die eine andere Sprache als Französisch mitbringen und sich in der Schule auf Französisch verständigen, für ihre Kompetenzen den Respekt erhalten, der ihnen vorher nicht entgegengebracht worden war. Oder dass die Expertise des Lehrpersonals eine sinnreiche Relativierung erfährt („Es ist gut, wenn nicht die Lehrer, sondern die Leute erzählen, die die Sprache können und das Land kennen“).

Dank des Engagements der Eltern und anderer Zugewanderter aus der Gemeinde, hat dieses Projekt die Erfahrung vermitteln können, dass ein lebendig gestaltetes Programm mit plurilingualem und -kulturellem Veranschaulichung von Differenz auch ohne vorherige spezielle Ausbildung des Lehrpersonals mit Erfolg realisiert werden kann. Die Wissenschaftlerinnen, die das Geschehen von außen beobachtet haben, kommen allerdings zu dem Schluss, dass – soll es nicht bei vereinzelt Anstrengungen wie dieser bleiben – entsprechende Gegenstände und Verfahren in den Lehrplan von Lehrern und Erzieherinnen gehören. Das Exempel ist in eine Kita in ähnlicher

Form vielleicht nicht so leicht zu übertragen, aber es bietet Anlass zum Nachdenken sowohl über entsprechende curriculare Anteile in der ErzieherInnen-Ausbildung wie auch über den Raum, der im Kita-Alltag für selbstbewusste und partnerschaftliche Mitarbeit der Eltern zur Verfügung stehen kann.

#### **C.4 Sprachförderung in der Kita kann sich nicht nur auf verbale Kommunikationsfähigkeit beziehen, sondern muss die Interaktionen des Spracherwerbs mit kognitiven und sozialen Entwicklungsprozessen berücksichtigen**

Diese sehr grundsätzliche Forderung, die bei der gesamten Expertise im Hintergrund stand, soll hier noch einmal an zwei beispielhaften Fällen hervorgehoben werden. Sprache dient der Kommunikation mit anderen Menschen, aber auch der intraindividuellen Kommunikation mit sich selbst. In dieser *inneren* Sprachform finden die Kognitionen ihren Niederschlag, die ein Mensch auszubilden beginnt, wenn nach der frühen Kindheit die Befangenheit im unmittelbaren Erlebenskontext aufgebrochen und die symbiotische Beziehung zur sozialen Umwelt gelockert wird. Das heißt: wenn zunehmend – mit dem Spracherwerb – die Beschränktheit auf nur eine, die eigene Perspektive überwunden wird, und Vorstellungs- und Fantasiewelten über die unmittelbare Aktualität hinaus die Kategorie des *Möglichen* aufschließen.

Für die sozial-kognitiven Kompetenzen, die auf solche Weise angeeignet werden, hat sich im internationalen wissenschaftlichen Sprachgebrauch das Konzept der „theory of mind“ eingebürgert, die Kinder im Vorschulalter auszubilden beginnen (vgl. B.2.4, B.4.2. Hier: C.4.1). Für die kontextgelösten Vorstellungswelten und damit die Diskurshaftigkeit der allgemeinen kognitiven Leistungspotentiale steht die Möglichkeit, „Geschichten“ zu konstruieren (vgl. B.2.5. Hier: C.4.2).

##### **C.4.1 Theory Of Mind**

ist ein schillernder Begriff. Er meint in einem weiten Sinn ganz generell soziales Verstehen, also die domänenspezifische psychische Struktur der Repräsentationen über mentale Zustände: sie steht dafür ein, dass eigenes Handeln als unterschiedlich begründet von dem anderer Menschen wahrgenommen werden kann, dass Vorstellungen darüber entwickelt werden, wie Bedürfnisse, Gefühle und Meinungen auf Grund von unterschiedlichen Erfahrungen zustande kommen und dass Vermutungen darüber angestellt werden können, wie diese inneren Beweggründe künftiges Handeln bestimmen werden. In einem engen Sinne wird mit „theory of mind“ auch die psychische Leistung bezeichnet, Aufgaben zu lösen, bei denen es um sog. fal-

schen Glauben („false belief“) geht.

Es lohnt sich, die in vielen Experimenten verwendeten Typen von Aufgaben dieser Art hier einzeln vorzustellen, weil sich daraus Anregungen beziehen lassen, die in spielerische Handlungen im Kita-Alltag umgesetzt werden können. Dass es sich dabei auch um genuine *Sprachförderung* handelt, wird deutlich, wenn bedacht wird, dass solche sozial-kognitiven Leistungen, wenn sie mitgeteilt werden, elaborierte Sprachmittel herausfordern, insbesondere komplexe Satzstrukturen, in denen Verben wie meinen, glauben, denken, befürchten, ahnen, wissen etc. eine Rolle spielen. Man sieht, dass Sprache hier einen komplizierten Dienst leistet: Sie dient der *Mitteilung*, jedoch nicht einfach eigener Gedanken, sondern solcher, die man sich über die mentalen Repräsentationen *anderer* macht. Vier Typen solcher Aufgaben werden im Allgemeinen in experimentellen Untersuchungen benutzt:

*Typ unerwarteter Ortswechsel:*

Eine solche Aufgabe (sie wird mit Puppen und Spielzeug nachgestellt) wurde weiter vorn (S. 36) schon beschrieben, hier noch einmal kurz: Max und seine Mutter kommen vom Einkaufen und tun die Vorräte in einen von zwei Schränken. Max merkt sich, dass in den grünen Schrank eine Tafel Schokolade gelegt wird und geht dann zum Spielplatz. Was er nicht mitbekommen kann, ist, dass seine Mutter etwas Schokolade zum Kuchenbacken braucht und die Tafel danach in den anderen Schrank legt. Max kommt nun zurück und freut sich auf die Schokolade. Testfrage: „Wo wird Max sie suchen?“

*Typ unerwarteter Inhalt:*

Man zeigt Kindern z.B. eine vertraute Schachtel, in der sich normalerweise Bonbons befinden und fragt, was drin ist: sie werden sagen „Bonbons“. Dann öffnet man die Schachtel und es stellt sich heraus, dass darin Bleistifte liegen. Dann wird die Schachtel wieder geschlossen und man fragt, was wohl der Freund, der draußen wartet, sagen würde, wenn man ihn fragt, was in der Schachtel ist.

*Typ Realisierung unterschiedlicher Perspektiven:*

Es werden Bilder (z.B. von einer Schildkröte) gezeigt und, nachdem sichergestellt ist, dass die Kinder verstehen, was gemeint ist mit „auf dem Rücken liegen“ und „auf den Beinen stehen“. Das Bild liegt zwischen dem Kind und dem Versuchsleiter. Frage: „Wenn du auf das Bild schaust, steht die Schildkröte auf den Beinen, oder liegt sie auf dem Rücken?“ und „Wenn ich das Bild anschau, liegt sie auf dem Rücken, oder steht sie auf den Beinen?“ Dann wird das Bild umgedreht und dieselben Fragen nochmals gestellt. Ein Kind kann also durch vier Antworten zeigen, ob es die eigene und die andere Perspektive korrekt mitvollzieht.

*Typ Unterscheidung von Schein und Sein:*

Dem Kind wird z.B. eine Kerze gezeigt, die wie ein Apfel aussieht. Gefragt wird: „Wie sieht das für dich aus“. Dann wird auf die Realität hingewiesen, etwa dadurch, dass das Kind die Kerze anfassen soll. „Was ist es denn wirk-

lich?“ Und schließlich: „Was wird Schnuppi (ein Spielzeughund, der erst jetzt aus der Tasche gezogen wird) denken, was es ist?“

Solche Spiele lassen sich, auch mit mehreren Kindern, vielfach anreichern und variieren (z.B. mit Bildergeschichten, die sich nicht ganz von selbst verstehen, also Lücken lassen, die interpretierend überbrückt werden müssen). Damit bieten sich ausgezeichnete Möglichkeiten, das Reden über Abwesendes und Mögliches, also in der Situation nicht direkt Vorhandenes, zu üben, und über Einstellungen, unterschiedliche Erfahrungen und Gefühle nachzudenken und zu sprechen. Besonders wichtig ist dabei, die geistigen Leistungen herauszufordern, die mit Ausdrücken über mentale Vorgänge verbalisiert werden können. Die grammatisch korrekte Stellung des Verbs im Satz ist dabei noch nicht einmal das Wichtigste, obwohl auch dies natürlich ins rechte Licht zu setzen ist, vor allem mit Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben.

#### **C.4.2 Diskurs- und Texthaftigkeit**

ist, wie in B.2.5 ausgeführt, keineswegs eine Eigenschaft allein schriftlicher Texte. Das übergreifende Merkmal ist Kohärenz, und ein Niederschlag sind „Geschichten“, also in gebundener Sprache realisierte Episoden, die eine Vorgeschichte haben, einen Verlauf nehmen und auch in die Zukunft verlängert werden können.

Die ersten „Geschichten“ entstehen als Gemeinschaftsprodukte, bei denen Ältere die führende Rolle übernehmen, und typischerweise thematisieren sie frühere Erlebnisse von Kindern aus einer Zeit, die sie selbst noch gar nicht aktiv erinnern können, etwa:

Mutter: „Erinnerst du dich, wie wir ins Krankenhaus gegangen sind, und sie brachten dich in diesen Raum. Du hattest dich hinge setzt auf das Sofa und wir haben ein Foto von dir gemacht.“

Kind: „... dann haben wir Foto gemacht.“

Mutter: „Du, Baby Jacob und Inga und Vati – wir alle wurden foto grafiert.“

Kind: „Oh.“

Mutter: „Erinnerst du dich?“

Kind: „Ja.“

Mutter: „Das war, als ich einen dicken Bauch hatte, weißt du noch? Dann kam ich raus aus dem Krankenhaus und hatte keinen dicken Bauch mehr, dann brachten wir das Baby heim.“<sup>22</sup>

Es sind bedeutsame Schritte, die in der Kindheit bewältigt werden, bis Geschichten selbständig geschaffen werden können. Hier drei Beispiele aus unterschiedlichen Entwicklungsphasen, die an Hand einer Bildergeschichte

22 Entnommen aus Fivush, R. & Reese, E. (1992): The social construction of autobiographical Memory. In: Convey, M.A. et al. (Eds): Theoretical perspectives on autobiographical memory. Dordrecht. Übers. G.L.

produziert wurden:

- (1) Da sind ein Junge und ein Mädchen. Er geht fischen und sie macht Sandburgen. Dann nimmt er den Eimer und ... sie will'n wieder haben und er rennt weg damit, dann sitzt sie am Baum und weint. Jetzt kann er fischen. Er hat vier Fische bekommen.
- (2) Da sind ein Junge und ein Mädchen. Er will Fische fangen, da nimmt er den Eimer vom Mädchen. Und er rennt weg und fängt viele Fische.
- (3) Da sind ein Junge und ein Mädchen. Der Junge möchte gern fischen gehen, deshalb versucht er, den Eimer vom Mädchen zu kriegen, aber das Mädchen will ihn nicht geben. So reißt er ihn ihr aus der Hand und das Mädchen rennt ihm nach, aber er rennt weg und fängt an zu fischen, während das Mädchen da sitzt und weint. Er geht lachend heim mit vier Fischen.<sup>23</sup>

Alle Geschichten sind in Wortwahl und Grammatik fehlerfrei und korrekte Wiedergaben der Bildinformation. Aber sie sind von der Struktur her sehr verschieden und spiegeln ganz unterschiedliche Produktionsprozesse:

Die erste Geschichte entspricht einem „von unten“ (vom Bildmaterial) ausgehenden Prozess. Das Kind beschreibt treffend den Inhalt eines jeden Bildes mit reichem Vokabular und korrekter Syntax bis hin zu den Pronomen. Es fehlt aber die organisierende Idee für eine einheitliche Geschichte. Wenn hier ein Zuhörer Kohäsion entdeckt, dann investiert er sie selbst in die Erzählung hinein.

Die zweite Geschichte entspricht einem „von oben“ verlaufenden Prozess. Sie enthält im Vergleich zur ersten weniger Details und ist dementsprechend lexikalisch viel weniger reichhaltig. Nichtsdestoweniger markiert sie im Unterschied zum ersten Beispiel einen Fortschritt, sie ist nämlich eine echte Narration: eine Einheit, deren untereinander verbundene Details von einem Leitgedanken geprägt sind.

Im dritten Beispiel entfaltet sich nun eine dynamische Interaktion der (von unten) bildbezogenen Prozesse mit (von oben) wirkenden Kontrollprozessen. Im lexikalischen Reichtum ist die Geschichte mit der ersten vergleichbar. Aber während dort z.B. mit Pronomen unterschiedslos Bezug auf beide Protagonisten genommen wird, geschieht dies in der dritten Geschichte markant für den Jungen, den das Kind zum thematischen Subjekt erkoren hat, und entspricht damit einer inneren Repräsentation des Geschehens als organisierter Einheit. Die Funktionen der Pronominalisierung sind also ganz unterschiedliche: Üben sie in der ersten Geschichte eine bloß deiktische Funktion aus, so wirken sie in der dritten als organisierend für den gesamten Diskurs, in den das Kind auch Überlegungen einbettet über das, was in den Beteiligten vorgeht („möchte gern ...“; „versucht ...“).

23 Entnommen aus: Karmiloff-Smith, A. (1987): Function and process in comparing language and cognition. In: Hickman, M. (Ed.): Social and functional approaches to language and thought. New York, 185-202. Übers.: G.L.

Bei keiner dieser hier beispielhaft eingebrachten Geschichten könnte der Gedanke aufkommen, die Kinder, von denen sie stammen, seien in irgendeiner Weise der Sprachförderung bedürftig. Allenfalls ließe sich feststellen, dass das Kind, das die zweite Geschichte erzählt hat, zu mehr Aufmerksamkeit auf Details und zu reichhaltigerem Vokabular angeregt werden könnte. Zu einer solchen Feststellung wird allerdings nur kommen, wer lediglich das reine Sprachverhalten ansieht, also nur die Oberfläche der verbalen Äußerungen zur Kenntnis nimmt. Holt man jedoch die Unterschiede heraus, die in der *Organisierung* der Geschichten durch die jeweiligen mentalen Repräsentationen liegen, dann wird sehr deutlich, dass es hier um fortschreitende Phasen geht, die sich von der ersten zur zweiten ebenso deutlich weiter entwickeln wie zwischen der zweiten und der dritten: Die erste Geschichte offenbart eine zu Grunde liegende Repräsentation in separaten einzelnen Gedächtnisinhalten; in der zweiten werden diese einzelnen Repräsentationen einem Plan unterworfen, was hoch zu honorieren ist. Diese zweite Geschichte zeugt damit zugleich von einem qualitativen Entwicklungsfortschritt wie auch von einem vorübergehenden Verzicht auf Detailreichtum. In der dritten Phase verlieren dann die Kontrollprozesse ihre Rigidität und sind nun mit reichhaltiger Ausschmückung vereinbar.

#### *Schlusswort*

Um das Motto für diesen letzten Punkt noch einmal abschließend aufzunehmen: Sprachförderung in der Kita kann nicht nur die verbale Kommunikationsfähigkeit in den Blick nehmen, sondern muss die Interaktionen der Sprachentwicklung mit kognitiven und sozialen Prozessen berücksichtigen. Hat man nämlich nur den behavioralen „output“ im Auge, dann übersieht man leicht seine Beziehungen zur Gesamtentwicklung. Sprachförderung muss also *Sprachhandeln* fördern, und dieses ergibt sich aus dem *Zusammenspiel* von verbalen Aktionen und den sie organisierenden Kognitionen.

Ein geschärfter Blick auf diese Zusammenhänge kommt allen Kindern zugute. Bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, ist es jedoch besonders wichtig, den Planungs- und Organisationskompetenzen entgegenzukommen, die ihren sprachlichen Möglichkeiten in der Zweitsprache *vorans* sein können und für die es hier insbesondere gilt, die erforderlichen sprachlichen Mittel verfügbar zu machen.



## Literatur

- Adger, Carolyn Temple; Snow, Catherine E. & Christian, Donna (Eds.) (2002): What teachers need to know about language. McHenry, IL: Delta Systems
- Andresen, Helga (2002): Interaktion, Sprache und Spiel: Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen: Narr
- Astington, Janet W. (2000): Wie Kinder das Denken entdecken. München: Reinhardt (Originalausgabe: The child's discovery of mind), 1993
- Astington, Janet W. & Baird, Jodie A. (Eds.) (2005): Why language matters for theory of mind. Oxford: Oxford UP
- Astington, Janet W. & Jenkins, Jennifer M. (1999): A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology* 35, 1311-1320
- Bausch, Karl-Richard & Kasper, Gabriele (1979): Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der großen Hypothesen. *Linguistische Berichte* 64, 3-35
- Beebe, Leslie M. & Giles, Howard (1984): Speech accommodation theories: A discussion in terms of second-language acquisition. *International Journal of Sociology of Language* 46, 5-32
- Bialystok, Ellen (1987): Influences of bilingualism on metalinguistic development. *Second Language Research* 3, 154-166
- Bialystok, Ellen (1991): Introduction. In: Bialystok, Ellen (Ed.): Language processing in bilingual children. Cambridge: Cambridge UP, 1-9
- Bialystok, Ellen (2001): Bilingualism in development: Language, literacy and cognition. New York: Cambridge University Press
- Bialystok, Ellen & Majumder, Shilpi (1998): The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. *Applied Psycholinguistics* 19, 69-85
- Bialystok, Ellen & Martin, Michelle M. (2004): Attention and inhibition in bilingual children: evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science* 7, 325-339
- Bialystok, Ellen & Shapero, Dana (2005): Ambiguous benefits: the effect of bilingualism on reversing ambiguous figures. *Developmental Science* 8, 595-604
- Bialystok, Ellen & Senman, Lili (2006): Executive processes in appearance-reality tasks: The role of inhibition of attention and symbolic representation. *Child Development* 75, 562-579
- Birdsong, David (1992): Ultimate attainment in second language acquisition. *Language* 68, 706-755
- Brown, Roger (1973): A first language. London: Allen & Unwin
- Brügge, Walburga & Mohs, Katharina (2003): Therapie der Sprachentwicklungsverzögerung. Eine Übungssammlung. München: Reinhardt
- Bühler, Karl (1934): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart: Gustav Fischer
- Burger, Harald (2003): Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. 2. Aufl. Berlin: Erich Schmidt
- Candelier, Michel (2003) (Ed.): L'éveil aux langues à l'école primaire. Brüssel: De boeck
- Castellotti, Véronique (2001): Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. In: Castellotti, Véronique (Ed.): D'une langue à d'autres. Pratiques et représentations. Mont-Saint-Aignan: Publications de l'Université de Rouen, 9-37
- Cenoz, Jasone & Genesee, Fred (Eds.) (2001): Trends in Bilingual Acquisition. Amsterdam: Benjamins
- Chomsky, Noam (1957): Syntactic structures. Den Haag: Mouton & Co.
- Christie, James F. (Ed.) (1991): Play and early literacy development. New York: State of New York Press
- Clahsen, Harald (1988): Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zu Syntax und Morphologie. Amsterdam: Benjamins
- Cruttenden, Alan (1981): Item-learning and system-learning. *Journal of Psycholinguistic Research* 10, 79-88
- Cummins, Jim (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49/79, 222-251
- Cummins, Jim (2000): Language, power, and pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters
- Dabène, Louise (1991): L'éveil au langage: Compte-rendu d'une expérience en cours. In: Luc, Christiane (Ed.): Les langues vivantes à l'école élémentaire. Paris: INRP, 105-108
- Dannenbauer, Friedrich M. (1999): Grammatik. In: Baumgärtner, Stefan & Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. 4. Aufl. München: UTB, 105-161
- De Meija, Anne-Marie (2002): Power, Prestige and Bilingualism. International Perspectives on Elite Bilingual Education. Clevedon: Multilingual Matters

- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 223-238
- Deuchar, Margaret & Quay, Suzanne (2000): Bilingual language acquisition: Theoretical implications of a case study. Oxford: Oxford University Press
- Deutsches Jugendinstitut (2000): Projekt „Multikulturelles Kinderleben“. Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung. München
- Ellis, Nick (1994): Implicit and explicit language learning – An overview. In: Ellis, Nick (Ed.): *Implicit and explicit learning of languages*. London etc.: Academic Press, 1-31
- Ellis, Nick (2005): At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition* 27, 305-352
- Elman, Jeffrey L.; Bates, Elizabeth; Johnson, Mark H.; Karmiloff-Smith, Annette; Parisi, Domenico & Plunkett, Kim (1996): *Rethinking Innateness. A Connectionist Perspective on Development*. Cambridge, Mass: MIT Press
- Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin etc.: Langenscheidt
- Fabbro, Franco (1999): *The neurolinguistics of bilingualism. An introduction*. Hove: Psychology Press
- Fantini, Alvino E. (1985): *Language acquisition of a bilingual child: A sociolinguistic perspective (to age ten)*. Clevedon: Multilingual Matters
- Feilke, Helmuth; Kappe, Klaus-Peter & Knobloch, Clemens (Hrsg.) (2001): *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit*. Tübingen: Niemeyer
- Genesee, Fred (1989): Bilingual language development: One language or two. *Journal of Child Language* 16, 161-179
- Genesee, Fred; Boivin, Isabelle & Nicoladis, Elena (1996): Talking with strangers: A study of bilingual children's communicative competence. *Applied Psycholinguistics* 17, 427-442
- Genesee, Fred; Nicoladis, Elena & Paradis, Johanne (1995): Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language* 22, 611-631
- Genesee, Fred; Tucker, G. Richard & Lambert, Wallace E. (1975): Communications skills of bilingual children. *Child Development* 46, 1010-1014
- Goetz, Peggy J. (2003): The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism: Language and Cognition* 6, 1-15
- Gombert, Jean Emile (1990): *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires. Englische Übersetzung 1992: *Metalinguistic development*. Chicago: University Press
- Grimm, Hannelore (2000): *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie C, III, 3*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie
- Grimm, Hannelore (2003): *Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention*. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie
- Grosjean, François (1982): *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Grosjean, François (1989): Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language* 36, 3-15
- Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hrsg.) (1994, 1966): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin: De Gruyter, 2 Halbbände
- Hakuta, Kenji (1985): *Mirror of language. The debate on bilingualism*. New York: Basic Books
- Hakuta, Kenji & Diaz, Rafael (1984): The relationship between bilingualism and cognitive ability: A critical discussion and some new longitudinal data. In: Nelson, Katherine E. (Ed): *Children's language*, vol 5. Hillsdale: Erlbaum, 319-344
- Halliday, Michael M.K. (1975): *Learning how to mean*. London: Arnold
- Hamers, Josiane F. & Blanc, Michel H.A. (1989): *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: University Press
- Harley, Birgit & Wang, Wenxia (1997): The Critical Period Hypothesis. Where are we now? In: de Groot, Annette M.B. & Kroll, Judith F. (Eds.): *Tutorials in bilingualism: psycholinguistic perspectives*. Mahwah, N.J.: Erlbaum, 19-51
- Harwood, Jake; Giles, Howard & Bourhis, Richard Y. (1994): The genesis of vitality theory: Historical patterns and discursive dimensions. *International Journal of Sociology of Language*, 108, 167-206
- Haugen, Einar (1954): Problems of bilingual description. In: Mueller, Hugo J. (Hrsg.): *Report of the Fifth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Teaching*. Georgetown University: University Press, 9-19
- Hawkins, Eric (1984): *Awareness of Language. An introduction*. Cambridge: University Press
- Hélot, Christine (2006): Bridging the gap between prestigious bilingualism and the bilingualism of minorities: Towards an integrated perspective of multilingualism in the French education context. In: Muir, Ó Laoire (Ed.): *Multilingualism in educational settings*. Hohengehren: Schneider, 49-72

- Hélot, Christine & Young, Andrea (2006): Imagining multilingual education in France: A language and cultural awareness project at primary level. In: García, Ofelia; Skutnabb-Kangas, Tove & Torres-Guzman, María E. (Eds.): Imagining multilingual schools. Languages in education and globalization. Clevedon: Multilingual Matters, 69-90
- Hennon, Elizabeth; Hirsh-Pasek, Kathy & Golinkoff, Roberta Michnick (2000): Die besondere Reise vom Fötus zum spracherwerbenden Kind. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie C, III, 3. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, 41-103
- De Houwer, Annick (1995): Bilingual language acquisition. In: Fletcher, Paul & MacWhinney, Brian (Eds.): The handbook of child language. Oxford: Blackwell, 219-250
- De Houwer, Annick (1999): Environmental factors in early bilingual development: the role of parental beliefs and attitudes. In: Extra, Guus & Verhoeven, Ludi (Eds.): Bilingualism and migration. Berlin: Mouton de Gruyter, 75-95
- Hyltenstam, Kenneth & Abrahamson, Niclas (2000): Who can become native-like in a second language? All, some, or none? On the maturational constraints controversy in second language acquisition. *Studia Linguistica* 54, 150-166
- Jampert, Karin (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Jampert, Karin (2005): Die Bedeutung der Erstsprache und anderer Aspekte beim Erwerb der deutschen Sprache im Kontext von Sprachförderung für Kinder im Krippen- und Elementaralter. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. München: Juventa, 41-53
- Jampert, Karin; Best, Petra; Guadatiello, Angela; Holler, Doris & Zehnauer, Anne (2005): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte – Projekte – Maßnahmen. Weimar: Verlag das Netz
- Johnson, Jacqueline S. & Newport, Elissa L. (1989): Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99
- Karniol, R. (1990): Second language acquisition via immersion in daycare. *Journal of Child Language* 17, 147-170
- Kauschke, Christina & Siegmüller, Julia (2006): Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen. Urban & Fischer bei Elsevier
- Kielhöfer, Bernd & Jonekeit, Sylvie (1983): Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen: Stauffenburg
- Krashen, Steven (1982): Accounting for child-adult differences in second language learning. In: Krashen, Steven; Scarcella, Renzo & Long, Michael H. (Eds.): Child-adult differences in second language acquisition. Rowley: Newbury House, 202-226
- Lambert, Wallace E. & Tucker, G. Richard (1972): The bilingual education of children: The St. Lambert experiment. Rowley, MA: Newbury House
- Langacker, Ronald W. (1987): Foundations of Cognitive Grammar, vol. 1: Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford UP
- Langacker, Ronald W. (1991): Foundations of cognitive grammar, vol. 2: Descriptive application. Stanford: Stanford UP
- Lenneberg, Eric H. (1972): Biologische Grundlagen der Sprache. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Orig.: New York 1967)
- Leopold, Werner (1939-1949): Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record. 4 vols. Evanston: Northwestern University Press
- List, Gudula (1992): Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten. Aus der Sicht der Sprachpsychologie. *Der Deutschunterricht*. Sonderheft IV: Sprachbewußtsein und Sprachreflexion, 15-23
- List, Gudula (2001): Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen. In: DJI Projekt Kulturenvielfalt aus der Perspektive von Kindern: Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Forschungsansätze – Konzepte – Erfahrungen. München: Deutsches Jugendinstitut, 11-17
- List, Gudula (2002): Motivation im Sprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 26, 6-10
- List, Gudula (2005): Kindlicher Spracherwerb in Verbindung mit Kognition und kindlichem Handeln aus entwicklungspsychologischer Sicht. Beitrag zum Expertengespräch „Wie kommt das Kind zur Sprache?“ am 26.04.2005 im Deutschen Jugendinstitut, München. Unveröffentlichtes Manuskript
- List, Gudula (2006): Wieviel Deutsch für Kinder aus zugewanderten Familien? Für eine psychologische Wahrnehmung der spezifischen Lernbereitschaft im Vorschulalter. In: Neuland, Eva (Hrsg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt/M.: Lang Verlag, 37-48

- List, Gudula & List, Günther (2004): Sprachliche Heterogenität, „Quersprachigkeit“ und sprachliches Lernen. In: Quetz, Jürgen & Solmecke, Gert (Hrsg.): Brücken schlagen: Fächer – Sprachen – Institutionen. Dokumentation zum 20. Kongress für Fremdsprachendidaktik. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 89-104
- Lockl, Kathrin; Schwarz, Stefanie & Schneider, Wolfgang: (2004): Sprache und Theory of Mind. Eine Längsschnittstudie bei Drei- bis Vierjährigen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 36, 207-220
- Meisel, Jürgen M. (1990): Two First Languages: Early Grammatical Development in Bilingual Children. Dordrecht: Foris
- Meisel, Jürgen M. (2006): The bilingual child. In: Bhatia, Tej, K. & Richie, William C. (Eds.): The Handbook of Bilingualism. Oxford: Blackwell, 91-113
- Mummendey, Hans Dieter (1995): Psychologie der Selbstdarstellung. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie
- Nelson, Katherine (1973): Structure and strategy in learning to talk. Monographs of the Society in Child Development, series no. 149, 1-2
- Neumann, Susan & Dickinson, David K. (Eds.) (2001): Handbook of early literacy research. New York: Guilford Press
- Newport, Elissa L. (1990): Maturational constraints on language learning. *Cognitive Science* 14, 11-28
- Otheguy, Ricardo. & Otto, Ruth (1980): The myth of static maintenance in bilingual education. *The Modern Language Journal* 64, 350-356
- Palm, Christine (1997): Phraseologie. Eine Einführung. 2. Aufl. Tübingen: Narr
- Paradis, Michel (1997): The cognitive neuropsychology of bilingualism. In: De Groot, Annette M.B. & Kroll, Judith (Eds.): Tutorials in bilingualism. Psycholinguistic perspectives. Mahwah: Erlbaum, 331-354
- Paradis, Johanne; Crago, Martha; Genesee, Fred & Rice, Mabel (2003): French-english bilingual children with SLI: How do they compare with their monolingual peers? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 46, 113-127
- Peal, Elizabeth & Lambert, Wallace E. (1962): The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs* 76, 1-23
- Penner, Zvi (2003): Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern. Berg: konlab GmbH
- Perner, Josef (1991): Understanding the representational mind. Cambridge, Mass: MIT Press
- Peters, Ann M. (1977): Language learning strategies: does the whole equal the sum of the parts? *Language* 53, 560-573
- Peters, Ann M. (1983): The units of language acquisition. London: Cambridge University Press
- Ramirez, David, J.; Yuen, Sandra D. & Ramay, Dena R. (1991): Final report: Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs for language-minority children. Report submitted to the US-Department of Education. San Mateo, Cal.: Aguirre International
- Reich, Hans H. & Roth, Hans-Joachim (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport
- Rösch, Heidi (2004): Deutsch als Zweitsprache: Sprachförderung, Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Braunschweig: Schroedel
- Romaine, Suzanne (1995): Bilingualism. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Blackwell
- Romaine, Suzanne (1999): Bilingual language development. In: Barrett, Martyn (Ed.): The development of language. New York: Psychology Press, 251-275
- Rothweiler, Monika (2004): Spezifische Sprachentwicklungsstörung und früher Zweitspracherwerb. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 73, 167-178
- Rothweiler, Monika; Kroffke, Solveig & Bernreuter, Michael (2002): Grammatikerwerb bei mehrsprachigen Kindern mit einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung: Voraussetzungen und Fragen. *Die Sprachheilarbeit* 49, 25-31
- Saunders, George (1982): Bilingual children: Guidance for the family. Clevedon: Multilingual Matters
- Schumann, John H. (1976): Social distance as a factor in second language acquisition. *Language Learning* 26, 135-143
- Schumann, John H. (1986): Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual Development* 7, 379-392
- Singleton, David (2001): Age and language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 77-89
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981): Bilingualism or not. The Education of Minorities. Clevedon: Multilingual Matters
- Slobin, Dan (1985-1997) (Ed.): The crosslinguistic study of language acquisition, vols. 1-5. Hillsdale & Mahwah: Erlbaum

- Sodian, Beate (2002): Entwicklung bereichsspezifischen Wissens. In: Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Psychologie Verlags Union, 622-653
- Söhn, Janina (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und Gesellschaftliche Integration (AKI) am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung
- Stern, Clara & William (1907): Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Leipzig. Nachdruck der 4. Auflage 1928: Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Szagun, Gisela (2000): Sprachentwicklung beim Kind. 6. Auflage. Weinheim: Beltz
- Tomasello, Michael (2000): First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics* 11, 61-82
- Tomasello, Michael (2003): Constructing a language. Cambridge: Harvard UP
- Tomasello, Michael; Kruger, Ann C. & Ratner, Hilary H. (1993): Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences* 16, 495-552
- Tracy, Rosemarie (1990): Spracherwerb trotz Input. In: Rothweiler, Monika (Hrsg.): Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, 22-49
- Tracy, Rosemarie (1991): Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs. Tübingen: Narr
- Tracy, Rosemarie (1996): Vom Ganzen und seinen Teilen: Überlegungen zum doppelten Erstspracherwerb. *Sprache und Kognition* 15, 70-92
- Tracy, Rosemarie (2000): Sprache und Sprachentwicklung: Was wird erworben? In: Grimm, Hannelore (2000): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie C, III, 3. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, 3-39
- Tracy, Rosemarie (2002): Themenschwerpunkt „Spracherwerb“. Deutsch als Erstsprache: Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs? Universität Mannheim. Informationsbroschüre 1/2002 der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit
- Tracy, Rosemarie & Gawlitzek-Maiwald, Ina (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm, Hannelore (2000): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie C, III, 3. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, 495-535
- Ulich, Michaela (2003): Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. *Kindergarten heute*, 7, Heft 3, 6-18
- Vihman, Marilyn M. (1982): Formulas in first and second language acquisition. In: Opler, Loraine K. & Menn, Lise (Eds.): Exceptional language and linguistics. New York: Academic Press, 261-284
- De Villiers, Jill G. & de Villiers, Peter A. (2000): Linguistic determinism and the understanding of false beliefs. In: Mitchell, Peter & Riggs, Kevin J. (Eds.): Children's reasoning and the mind. Hove: Psychology Press, 191-228
- Volterra, Virginia & Taeschner, Traute (1978): The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language* 5, 311-326
- Weinert, Sabine (1991): Spracherwerb und implizites Lernen. Studien zum Erwerb sprachanaloger Regeln bei Erwachsenen, sprachunauffälligen und dysphasisch-sprachgestörten Kindern. Bern: Huber
- White, Lydia & Genesee, Fred (1996): How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second Language Research* 12, 233-265
- Wong Fillmore, Lily (1976): The second time around: Cognitive and social strategies in second language acquisition. Unveröff. Diss. Stanford University Press
- Wong Fillmore, Lily (1979): Individual differences in second language acquisition. In: Fillmore, Charles F.; Kempler, Daniel & Wang, William S. (Eds.): Individual differences in language ability and language behavior. New York: Academic Press, 203-228
- Wray, Alison (2002): Formulaic language and the lexicon. Cambridge: Cambridge University Press
- Young, Andrea & Hélot, Christine (2003): Language awareness and/or language learning in French primary schools today. *Language Awareness*, 12, 234-246
- Zuengler, Jane (1991): Accommodation in native-nonnative interactions: Going beyond the „what“ to the „why“ in second-language research. In: Giles, Howard; Coupland, Justine & Coupland, Nikolas (Eds.): Contexts of accommodation. Development in applied linguistics. Cambridge: University Press, 223-244