

Gefördert von:



Sprachliche und mentale Entwicklungsprozesse in den ersten Lebensjahren in ihrer Bedeutung für Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache

Prof. Dr. Gudula List

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche
Texte

Prof. Dr. Gudula List

**Sprachliche und mentale Entwicklungsprozesse in
den ersten Lebensjahren in ihrer Bedeutung für
Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache**

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist ein zentrales sozial-wissenschaftliches Forschungsinstitut auf Bundesebene mit den Abteilungen „Kinder und Kinderbetreuung“, „Jugend und Jugendhilfe“, „Familie und Familienpolitik“, den Forschungsgruppen „Gender und Lebensplanung“ sowie „Migration, Integration und Methoden“ sowie dem Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“. Es führt sowohl eigene Forschungsvorhaben als auch Auftragsforschungsprojekte durch. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend und im Rahmen von Projektförderung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Weitere Zuwendungen erhält das DJI von den Bundesländern und Institutionen der Wissenschaftsförderung.

© September 2010 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
ISBN: 978-3-935701-75-4

Inhaltsverzeichnis

1	Vorbemerkung: Blick zurück und nach vorn	9
2	Frühe Verständigung über Bedeutungen	11
3	Mehr als eine Sprache von früh an	16
4	Häusliche Sprachvarietäten und Deutsch in Krippen und Kitas	18
5	Die Wendung zur Konstruktion sprachlicher Äußerungen im dritten Jahr	20
6	Sprachengewinn und Sprachenerhalt	22

1 Vorbemerkung: Blick zurück und nach vorn

Die Entwicklung respektiert nicht unbedingt den Kalender, also die Geburtstage der Kinder, und sie kann in ihrer zeitlichen Erstreckung von Kind zu Kind erheblich variieren. Es ist also schwierig, den Lebensjahren Abschnitte der Entwicklung zuzuordnen. Trotzdem werde ich dem Brauch folgen und mich auf einige Punkte konzentrieren, die in der Regel als Errungenschaften des zweiten und des dritten Lebensjahrs beschrieben werden, die das vorrangige Arbeitsfeld der Krippen ausmachen.

Die Zeit *davor* bildet allerdings in vielerlei Hinsicht den Auftakt: vor allem zur Entwicklung der Intersubjektivität, die mit dem wechselseitigen Austausch von mimischen, gestischen und vokalischen Imitationen innerhalb naher Zweierbeziehungen beginnt, und in die im letzten Drittel des ersten Jahres bereits Ereignisse und Objekte der Umwelt einbezogen werden. Emotional geprägt, sorgen diese dyadischen Interaktionen auch für erste Kognitionen über zeitliche Abfolgen und Verarbeitungen gegenständlicher Erfahrungen. Ein paar Bemerkungen über die ersten Monate sind daher unverzichtbar, denn wer Kleinkinder von ihrem zweiten Lebensjahr an betreut, muss sich über die Bedeutung der Basis im Klaren sein, von der aus die Kinder im weiteren Verlauf ihre Kommunikationsfähigkeiten und ihre Beziehungen zu anderen Menschen erweitern.

Das allerdings wird ihnen von der boomenden Säuglingsforschung (vor allem deren Popularisierungen) nicht immer leicht gemacht, vor allem was die Kognition in der gegenständlichen Welt anbelangt. Viel ist vom ‚Forschergeist in Windeln‘ die Rede, und viel von ‚Theorien‘, über die schon die Kleinsten verfügen sollen. Beispielsweise ließ sich bei Babys, die erst vier Monate alt waren, in Experimenten ein Verhalten beobachten, das die Wissenschaftler als ‚kategoriale Unterscheidungsfähigkeit‘ deuten (in einer viel zitierten Untersuchung ging es um Abbildungen von Hunden und Kätzchen: Quinn & Eimas 1996). Aufgrund anderer Experimente kam man zu dem Schluss, wenige Monate alte Babys ‚wüssten‘, dass feste Gegenstände nicht durch andere feste Gegenstände hindurch fallen können (Baillargon, 2008), oder: sie ‚wunderten sich‘, wenn Objekte sich bewegen, ohne dass man sie anstößt (Luo & Baillargon 2005). Die Versuchsanordnungen sind dabei immer ähnlich: Mittels entsprechender technischer Ausrüstung gewöhnt man die kleinen Probanden an eine Kategorie (lauter Abbildungen von Hunden etwa), bis ihnen das langweilig wird, und zeigt ihnen dann das Bild eines Kätzchens. Ziemlich zuverlässig sind sie nun wieder alert und schauen länger (das ist der Messwert) auf das neue Bild.

Das ist durchaus interessant, aber bei allem Staunen über frühe geistige Reaktionen und Reaktionen auf Kontraste beim Kleinstkind muss man wirklich fragen, ob die Babys nach solchen Experimenten aus den Laboratorien etwas mit nach Hause nehmen, das man z.B. als ‚Wissen‘ über Hunde und Katzen auffassen könnte. Es gibt eine Fülle derartiger Laborexperimente, und eine lebhaftere Diskussion hat sich ergeben, wie angemessen es wohl sein kann, das, was die Kinder hier zeigen, mit Begriffen aus dem Erwachsenenrepertoire zu belegen (Kagan 2008). Vor allem stellt sich die Frage, ob die

Kinder überhaupt *Begriffe* ausbilden, und wenn ja, welche Art hiervon (rein perzeptuelle wohl, und nur online-realisierbare), bevor sie ihnen sprachliche Einheiten zuordnen können, ob also Begriffe im *kategorialen* Sinne nicht erst verfügbar werden, wenn Kinder (meist erst nach dem ersten Geburtstag) Wahrnehmungsinhalte und Lautgestalten in stabilere Verbindung miteinander bringen (Nelson 2007).

Ein anderes Thema aus dem Entwicklungsgeschehen des ersten Jahres, das in der neueren linguistisch orientierten Säuglingsforschung eine große Rolle spielt, ist die Unterscheidungsfähigkeit zwischen Sprachen, oder besser gesagt: zwischen Lautsystemen, die unterschiedlichen rhythmischen Mustern folgen. Mit dem gut verbürgten Austausch vokalischer Äußerungen in der intimen Situation (Papousek 1998) hat dies nun gar nichts zu tun. Im Gegenteil: Man beobachtet (wiederum in Habituationsexperimenten) ausschließlich die Reaktionen der Babys, in diesem Fall ihre Reaktionen auf unterschiedliche Sprachproben, die über Lautsprecher eingespielt werden - in der Sprache, die ein Kind im Alltag gewöhnt ist, und in anderen Sprachen. Das Ergebnis liest sich in den Veröffentlichungen dann zuweilen so, als ob 5 Monate alte amerikanische Babysritisches Englisch von Japanisch (die verschiedenen Mustern angehören) unterscheiden können, nicht aber Italienisch und Spanisch, die ähnliche Konturen aufweisen (z.B. Nazzi et al. 2000). Die Autoren meinen damit natürlich nicht Kenntnisse über linguistische Systeme. Sie wollen nur belegen, dass Kinder über die *Prosodie* in die Sprachen ihrer Umwelt hineinkommen, dass sie *fremde* Melodien ein paar Monate lang gut wahrnehmen und unterscheiden, aber sich mit der Zeit, ab der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres, immer weniger für das interessieren, was nicht ihre Umgebungssprachen betrifft, sich dafür aber immer genauer auf das konzentrieren, was sie täglich hören. Tatsächlich scheint die Prosodie der an Säuglinge gerichteten Ansprache den Babys nicht nur emotionale Signale auszusenden, sondern sie schon früh für bestimmte Merkmale zu sensibilisieren, die erst später beim aktiven Spracherwerb, etwa beim Erkennen von Wortgrenzen, wirksam werden. Das ist weise von der Evolution so eingerichtet.

Auch solches Wissen stammt aus dem Labor. Diese Beobachtungen lassen sich im Alltag gar nicht machen. Dort sind es die sozialen Interaktionen, die für die Entwicklung maßgebliche Bedeutung haben. Trotzdem ist es nützlich, sich klar zu machen, dass Popularisierungen der aufsehenerregenden Laborbefunde in den Alltag hinein durchaus wirksam sind. Sie können z. B. den Vorstellungen zuarbeiten, dass sich eins der berühmtesten Fenster schon im ersten Lebensjahr schließt, also authentische Aussprache und Intonation nur in der zuerst vernommenen Sprache möglich sei und in anderen nicht mehr erworben werden könne. Das stimmt in dieser Rigorosität sogar für das Lernen im Erwachsenenalter nicht, vorausgesetzt weitere Sprachen werden später (wenn auch sicher auf anderen Wegen) unter günstigen Bedingungen gelernt. Erst recht gilt es nicht für kleine Kinder, die in den ersten Jahren noch gar nicht nachdenken über das, was sie alles lernen, sondern dies beiläufig tun, weil sie mit anderen etwas erleben wollen, das sie interessiert. Im weiteren Verlauf der Entwicklung, wenn es um formale Systeme von Morphologie und Syntax geht, kann dann aller-

dings die Frage der Dominanz einer Sprache über eine andere, also des Transfers von Regelmäßigkeiten einer ‚stärkeren‘ auf eine weniger ‚starke‘ Sprache relevant werden. Beim Sprachenlernen im fortgeschrittenen Alter sind solche Transfers uns allen bekannt. Sie werden in jüngerer Zeit auch im Hinblick auf den frühkindlichen Erwerb diskutiert.

Ich komme hierauf zurück und werde, wie angekündigt, einige Punkte ansprechen, die im zweiten und dritten Lebensjahr wichtig sind. Aber noch etwas vorab: Wenn man sich als Fachkraft in Krippen oder als Tagesmutter bestimmten Entwicklungsabschnitten zuwendet, ist es, wie ausgeführt, nötig, darüber informiert zu sein, in welcher Weise zurückliegende Erfahrung hierauf schon vorbereitet hat. Es ist freilich ebenso nötig, Vorstellungen darüber zu haben, worauf in den kommenden Jahren während der Kitazeit die Entwicklung dann hinauslaufen wird.

Um abzukürzen, hierzu nur Anekdotisches: Vom Eineinhalbjährigen, der vielleicht schon ‚Wassa‘ oder ‚falle‘ sagen kann, wenn er sieht, was aus dem Wasserhahn kommt, ist es ein weiter Weg bis zu Leonardo da Vinci, der sich bekanntlich viel mit Wasserspielen abgegeben hat. *Sein* Interesse beschreibt ein Autor (Klein 2009, 74) so: „Man kann eine Landschaft... auch hören: In den Kanälen entlang der Felder gurgelte, brüllte, flüsterte, tröpfelte das Wasser auf immer andere Weise. Hier brauste ein Wasserfall über eine kleine Staustufe, dort unterquerte ein Rinnsal den Weg und ergoss sich glucksend in ein Reisfeld... Als Musik hat Leonardo die Töne des Wassers tatsächlich empfunden“.

Und von der Zweieinhalbjährigen, die schon Aussagen mit einer Konjunktion zustande bringt (‚weg, weil der ist böse‘ oder eine Vorform davon ‚Auto putt machen, bist böse‘), von solch einer Zweieinhalbjährigen ist es ein schier nicht enden wollender Weg zu Theodor Adorno (hier aus den *Minima Moralia*): „Seitdem man Blumen nicht mehr brechen kann zum Schmuck der Geliebten, als Opfer, das versöhnt wird, indem der Überschwang für die eine das Unrecht an allen frei auf sich nimmt, ist aus dem Blumenpflücken etwas Böses geworden“.

Also, wenn aus den Kleinen auch nicht unbedingt ein Leonardo oder ein Adorno werden wird: Erzieherinnen sollten nicht nur wissen, was in der Entwicklung bereits angebahnt wurde, sondern auch, was die Zukunft bringen wird.

2 Frühe Verständigung über Bedeutungen

Wenn Kleinkinder in Krippen kommen oder mit anderen Kindern zusammen von Tagesmüttern betreut werden, dann bedeutet dies einen Bruch mit der Intimität und Privatheit der ersten Beziehungen. Er muss bewältigt werden und kann neue Chancen eröffnen. Die Kinder gewinnen in dieser Zeit größere Beweglichkeit und damit Möglichkeiten, selbsttätig ihren Erfahrungshorizont zu erweitern. Sie krabbeln und laufen schließlich buchstäblich in das zweite Lebensjahr, in neue Beziehungen und neue Lebens-

räume hinein. (Eine Arbeit mit dem hübschen Titel „Travel broadens the mind“ (Campos et al. 2000) beschreibt das in aller Ausführlichkeit). Und: Die Kinder fangen an, auf Sprachen nicht mehr nur intensiv zu horchen und zurückzukrähen, wie noch überwiegend im ersten Jahr, sondern sie beginnen sich aktiv einzuschalten in den Austausch von Botschaften mittels konventionalisierter Lautverbindungen.

Es soll im Weiteren vorrangig um Kinder gehen, die diesen Austausch zu Hause mit anderen Melodien beginnen als denen, die für Varianten des deutschen Sprachraums gültig sind. Wenn ich an 11, 12, 13 Monate alte Kinder denke, die von eingewanderten Angehörigen in die Krippen gebracht werden, fällt es mir schwer, von ihrer ‚Erstsprache‘ oder ‚Ausgangssprache‘ zu reden, so als ob man hiermit bereits rechnen könne. Erst recht habe ich Reserven, das Deutsche in diesem Fall als ‚Zweitsprache‘ zu bezeichnen. Zu diesem frühen Zeitpunkt dürfen wir wohl davon ausgehen, dass ein simultaner Erwerb von mehr als einer Sprachvariante möglich ist, der einen, die in der häuslichen Umgebung herrscht, und einer anderen, die in der Krippe die dominante Rolle spielt. Es ist mir klar, dass dies nicht einheitlich so gesehen wird. De Houwer (1995, 223) beispielsweise meint, dass von mehrfachem Erstspracherwerb nur gesprochen werden solle, wenn *von Geburt an* mehr als eine Sprache präsent sei, während andere die Zeitstrecke für simultanen Erstspracherwerb auf *drei Jahre* ausdehnen (wie McLaughlin 1978) und wieder andere (z.B. Meisel 2007) Veränderungen in den Erwerbsstrategien erst zwischen dem *4. und 7. Lebensjahr* diskutieren, die insbesondere für einige Grundzüge der Grammatiken gelten. Ich möchte im Folgenden davon ausgehen, dass uns das Entwicklungsgeschehen bei Ein- und Zweijährigen dazu berechtigt, von den Erkenntnissen über simultan-bilingualen Primärspracherwerb zu profitieren. Es gibt Berichte hierüber zahlreich, und die meisten dokumentieren den Spracherwerb frühestens ab dem zweiten Jahr. Ich werde also versuchen herauszuarbeiten, wo sich Bezüge zu unserem Thema anbieten, und wo Unterschiede zu den Bedingungen bestehen, die uns gegenwärtig im Bildungswesen umtreiben.

Es ist allerdings ganz unmöglich, *unmittelbar* in dieses Feld einzusteigen, denn wir wissen nun einmal das Allermeiste über den kindlichen Spracherwerb aus dem Fall der einsprachigen Entwicklung, und sämtliche Berichte und Untersuchungen über multiplen Erstspracherwerb lesen sich auf dieser Folie. Das gilt für alle Bereiche des Spracherwerbs, von den Lautsystemen über Grammatik und Morphologie bis zur Sprachverwendung in der fortgeschrittenen Kommunikation. Ich will mich hier auf die Anfänge der lexikalischen Entwicklung zunächst bei einsprachig aufwachsenden Kindern beziehen. Nur so lässt sich der Einstieg in bilinguale Lexika überhaupt ins Auge fassen. Die Erkenntnislage hierüber ist durchaus kontrovers. Sie zu kennen, ist nützlich für Fachkräfte, die kleine Kinder sprachlich anregen und fördern wollen, seien es nun Kinder, die schon von zu Hause her begonnen haben, sich in deutsche Laute einzugewöhnen, oder Kinder, die andere Lautgestalten aus ihrer häuslichen Umgebung kennen.

‚Mami‘ und ‚Papa‘ (oder Äquivalente) drängen die meisten Eltern ihren Kindern in allen Sprachvarianten regelrecht auf, und wenn die Aufmerksamkeit dann gemeinsam auf etwas Drittes gerichtet werden kann, beginnt

das Wörterlernen („naming game“ hat der einflussreiche Vater der empirischen US-amerikanischen Kindersprachforschung, Roger Brown (1958), das genannt). Hartnäckig hält sich seither die Vorstellung, dass der aktive Sprachbeginn einsetzt, indem man Kindern Namen von Objekten vorführt, diese deutlich und wiederholend ausspricht: ‚Banane‘, und daraufhin ein neues Wort begrüßen kann ‚nane‘, ein bisschen verkürzt, denn das akustische Arbeitsgedächtnis ist noch schwach, aber immerhin erkennbar ist ein neues Wort. Auf die Zeitstrecke des zweiten Jahres gesehen, gibt es große Unterschiede im Wortschatzumfang bei Kindern. Dass dies mit der Menge der sprachlichen Anregungen im häuslichen Umfeld zu tun haben kann, ist natürlich eine sehr nahe liegende Überlegung, ausführlich nachgewiesen und ausgezählt worden ist es aber zuerst mit einer amerikanischen Langzeitstudie aus dem Jahre 1995, die in einer größeren Zahl von Familien aus unterschiedlichem Anregungsmilieu den Umfang des elterlichen Sprachinputs in Beziehung zu dem Wortschatz des Kindes gesetzt hat (Hart & Risley 1995). Wie aber weiß das Kind, worauf die Lautgestalt ‚Banane‘ sich bezieht? Auf das ganze Ding? Auf die gelbe Farbe? Die gebogene Form? Es sind zahlreiche Thesen entwickelt worden, die darauf hinauslaufen, dass Kinder mit gewissen apriorischen Einstellungen an das Wörterlernen herangehen. ‚Constraints‘ (Markman 1989) wird das im Englischen genannt (und meist unübersetzt in andere Sprachen übernommen); die Annahmen, die dahinter stehen, liegen nahe bei Vorstellungen über ‚eingeborene Ideen‘ und vorgeprägte Ordnungsprinzipien, mit denen Kinder an die Wahrnehmungswelt herangehen.

Als erster ‚constraint‘ gilt in diesem Sinne: Der Name bezieht sich auf das ganze Ding, ausdifferenziert wird später. Ich banalisieren hier ein wenig, aber man muss das deutlich sehen: Für die ersten Schritte des kindlichen aktiven Sprachgebrauchs hat sich ein ‚object naming bias‘ sehr wirkungsvoll herausgebildet (vgl. Kauschke 1999). Nicht nur dass die Neigung, Bezeichnungen für Objekte als Beginn des aktiven Sprechens darzustellen, in fast allen Referaten über kindlichen Spracherwerb zu finden ist. Auch in Prüfverfahren, die eine ‚normale‘ Entwicklung bescheinigen oder Risikokinder identifizieren wollen, schlägt diese Tendenz sich nieder. Man schaue sich den viel verwendeten Elternfragebogen für einjährige Kinder, ELFRA 1, an (Grimm & Doil 2000), normiert für das Alter von 12 Monaten und einsetzbar im zweiten Lebensjahr: Gruppiert nach Kategorien (Menschen, Tiere, Spielsachen, etc.) stehen hier 123 Objektamen gerade einmal 20 Bezeichnungen für Eigenschaften und 31 für Tätigkeiten gegenüber. Die Eltern sollen in diesen Listen ankreuzen, ob ihr Kind diese Wörter versteht oder schon selbst benutzt. Es herrscht also die Vorstellung, dass der kindliche Spracherwerb über die Schiene des Wörterlernens, und zwar speziell von Objektbenennungen verläuft. Das wird, umfänglichen amerikanischen Datenerhebungen folgend, als ‚erste Welle‘ (die der ‚Referenz‘) in der frühen sprachlichen Entwicklung bezeichnet, der zwei weitere Wellen bis zum Alter von 30 Monaten folgen: die der ‚Prädikation‘ und schließlich die der ‚Grammatik‘ (Bates et al. 1994, Grimm et al. 1996). Vor allem der Quantität gilt das Interesse: Mit 18 Monaten erwartet man im Durchschnitt 50 aktiv

eingesetzte Wörter, die dann (im ‚Vokabelspurt‘) rasch eine große Anzahl weiterer Wörter nach sich ziehen.

Wie kommt es zu diesen einseitigen und persistierenden Beschreibungen? Im Grunde ist schon sehr früh (vor mehr als 30 Jahren) vermutet worden, dass es sich bei der Zentrierung auf Objektbenennungen um Artefakte handeln könnte, die sowohl der Bestimmung der Messwerte (Anzahl identifizierbarer Wörter) geschuldet sind, als auch der Auswahl der untersuchten Familien. Die beispielgebenden frühen Dokumentationen stammten nämlich zumeist von Kindern aus gut situiertem Milieu, und es ging fast immer um erstgeborene Kinder, die mit bewusst pädagogischem Interesse in einem betont referentiellen Stil angesprochen wurden: Die Eltern lenken die Aufmerksamkeit der Kinder auf Dinge in der Umgebung und bieten, wohl artikuliert und wiederholend, Namen dafür an. Schon auf nachfolgende Kinder kommt, auch in privilegierten Familien, ein variables sprachliches Angebot zu, wie die Autorinnen (Nelson 1973, Peters 1977) beobachtet haben. Sie hören, wie die größer werdende Familie durcheinander redet, erleben Gespräche der Eltern mit den Geschwistern, wo Sprache weniger im Wörterlehrenden Sinne, sondern eher als Mittel der alltäglichen Regulierung eingesetzt wird (Fragen, Verbote, Lob, Bitten, Erzählungen, usf.).

Kleinkinder, die ältere Geschwister haben, und vielleicht insgesamt Kinder, deren Eltern nicht so beflissen auf erste Wörter hinarbeiten, scheinen eher Teile aus dem Sprachfluss aufzugreifen, wie er auf sie zukommt, um sich auf eine Weise in die Kommunikation einzuklinken, die man *holistisch* nennt oder *expressiv*. ‚Lass das sein‘ – ‚lassas‘, ‚komm mal her‘ – ‚ommale‘, ‚willst du ‚n Apfel‘ – ‚nafel‘, ‚jetzt isser weg‘ – ‚weg‘. Solche eher formelhafte Äußerungen treten häufig auf, und gerade kleine funktionale Wörter wie ‚weg‘, ‚da‘, ‚raus‘, ‚mehr‘ finden sich schon ganz am Anfang und später im zweiten Jahr allmählich zusammen gebacken mit erkennbaren Bezeichnungen ‚Papa weg‘. Sie ebnen den Weg zu sinnvollen Wortverbindungen, die von dem zeugen, was in den Kindern vorgeht. Und sie werden zunehmend variabel, was darauf hindeutet, dass die Kinder Einzelteile aus den Formeln herauszulösen beginnen (Teddy weg, Auto putt). Interessanterweise finden sich Unterschiede bei Kindern, die von Anfang an eher einen referentiell-nominalistischen Stil erleben, und solchen, die anfänglich eher holistisch-expressiv auf Sprache reagieren, im Spielverhalten wieder: Die einen tendieren zum analytischen Kategorisieren, sortieren Spielzeuge gern nach Autos, Tieren oder ähnlichen Gesichtspunkten, die anderen zeigen sich beim Spielen eher als holistische Dramatiker (Nelson 2007, 97ff).

Es gäbe eine Menge zu sagen über die unterschiedlichen Strategien des kindlichen Reagierens auf das, was sie hören (vgl. ein wenig ausführlicher: List 2007, S. 14-19), aber ich will es dabei bewenden lassen anzumerken, dass manche Kindersprachforschung es sich leicht macht, indem sie zunächst schwer verständliche Äußerungen gar nicht erst transkribiert, und dafür lieber wohl artikuliert Annäherungen an Wörter aufzeichnet. Fachkräfte in Krippen und auch in Kindergärten sollten sich aber im Klaren darüber sein, dass ihre Aufgabe nicht darin besteht, Kindern Vokabeln beizubringen und Assoziationen zwischen Gegenständen und Wörtern herzustellen. Sie sollen den Kindern *Sprache in der Beziehung* wichtig machen, sie

heranzuführen an gegenseitiges Verstehen und Übermitteln von Intentionen und Gemeintem. Kinder wollen später durchaus wissen, wie etwas heißt, aber erst mal finden sie interessant, was man mit den Dingen alles machen kann. Sie sind offen für flüssige, melodische Sprache und mögen auch im zweiten Lebensjahr und darüber hinaus die reichhaltige, von Angesicht zu Angesicht vorgebrachte Ansprache bei dem, was sie gerade erleben. Sie nehmen Sprache auf, um zu verstehen, was um sie herum geschieht, um zu ergründen, was man ihnen übermitteln will, und vor allem, um sich der emotionalen Aufgehobenheit in Beziehungen zu versichern. Dabei suchen sie sich schon heraus, was ihnen hilft, um Sprache in Situationen zu verstehen. Erwachsene sollten keine Bedenken haben, flüssige Sprache zu gebrauchen, nur eingebettet in gemeinschaftliche Handlung muss sie sein.

Seit einiger Zeit nun werden Kritikpunkte am übergewichtigen Interesse der Erwachsenen an Objektbenennungen im zweiten Jahr vermehrt vorgebracht, zum Beispiel von Arbeitsgruppen um Tomasello (2003) oder auch um Katherine Nelson (2007). Dort wird die *pragmatische* Perspektive betont. Der zunächst ungegliederte, melodische und formelhafte Sprachfluss wird als Ausgangspunkt für das ‚Lesen‘ von Absichten (*intention reading*) in der Interaktion zwischen kleinen Kindern und Erwachsenen gesehen: Kleinkinder ‚verstünden‘ die an sie gerichtete Sprache als den Versuch, ihnen nicht eigentlich Benennungen, sondern etwas Komplexeres und für die Situation Bedeutsames zu vermitteln. Das macht unter anderem auch die vom Gros der Kindersprachforschung eher vernachlässigte Bedeutung der Benennungen von Geschehnissen und Tätigkeiten verständlich, die gerade in diesen Arbeiten hervorgehoben wird. Ein von Tomasello mit herausgegebener Sammelband trägt z.B. den programmatischen Titel: *Beyond names for things* (Tomasello & Merriman 1995).

Babys erleben im Zusammenhang von alltäglichen Routinen bei der Pflege, oder bei wechselseitiger Teilnahme an Ereignissen beim Spielen und Kommunizieren, von Anfang an Abfolgen und Schritte von Handlungsketten („*scripts*“ oder „*Formate*“ wird das oft genannt). Sie werden auf diese Weise dafür sensibilisiert, Absichten zu erkennen und Folgehandlungen zu beobachten; sie beobachten, was das Handeln mit den Dingen aus der Situation macht und entwickeln Erwartungen über bevorstehende Veränderungen. Im Unterschied zu Gegenständen, die für die Wahrnehmung erhalten bleiben, bezeichnen Tätigkeitswörter ein eher flüchtiges Geschehen, das Voraussetzungen hat und Ergebnisse zeitigt: ‚lass los, es ist heiß‘, ‚gleich kommt das Fläschchen‘, ‚jetzt hab ich alles aufgegessen‘, ‚komm, wir gehen jetzt spazieren‘. Damit werden nicht Bedeutungen von dem übermittelt, was sich direkt sehen oder anfassen lässt, sondern es werden Wirkungen in zeitlichen und kausalen Handlungszusammenhängen versprochen. Das sind erste Erfahrungen, wie Sprache dazu verhilft, Gründe für Veränderungen zu kennzeichnen und Ergebnisse von Tätigkeiten vorauszusehen. Nicht fixe Assoziationen von Gegenständen und Sprachetiketten prägen sich ein (natürlich sind auch sie unerlässlich für das Zurechtfinden in der noch unübersichtlichen Welt). Darüber hinaus aber leitet das Reden über Geschehnisse und Veränderungen den irgendwann ab dem dritten Jahr auch sprachlich *aktiv* von den Kindern realisierbaren Abstand vom Hier und Jetzt, also

Ausgriffe in den Bereich des Erwartbaren und Rückgriffe auf vergangene Erfahrungen ein.

Letztlich führt der Spracherwerb von Benennungen weg zur Flexibilität und zum symbolischen Gebrauch von Sprachmitteln. Deshalb erscheint es so viel wichtiger, statt Wörter zu zählen, die *Veränderung* und Anreicherung der Bedeutungen zu verfolgen, die Kinder bereit sind, mit ihren Erfahrungen einzugehen. Sie erleben, wie Badewasser erst wohligh warm ist und dann kühl werden kann, dass Regen Wasser ist, das gegen die Fensterscheiben prasselt, dass man in Pfützen nasse Füße bekommt, und lernen dabei mehr und mehr Bedeutungen auszudifferenzieren (auf dem Weg zu Leonardos Fasziniertheit von den vielfältigen Wasserspielen). Schließlich können sie sich darauf einlassen - aber das dauert noch -, dass Wörter überhaupt nichts mit Gegenständen und konkreten Erfahrungen zu tun haben müssen, sondern dazu dienen, so ungreifbare Dinge wie Gedanken im Gegenüber zu thematisieren. Wenn sie dann schließlich erkennen, welche unterschiedlichen Bedeutungen beispielsweise ‚wissen‘, ‚glauben‘, ‚vermuten‘, ‚fürchten‘ haben, die nur aus den systemischen Zusammenhängen der Sprachen selbst erschließbar sind, werden sie sich mehr und mehr zu sprachlich und sozial kompetenten Mitgliedern von Gemeinschaften entwickeln, für die Sprachen kulturelle Formen des Denkens und des Miteinanderumgehens bedeuten.

3 Mehr als eine Sprache von früh an

Wenn Kinder im zweiten Jahr in die Krippen kommen, werden sie in aller Regel (hoffentlich) beim Fachpersonal auf Varianten des Deutschen stoßen, die als mehr oder weniger *standardsprachliche* angesehen werden können. Dies allerdings kann man bei der oder den Varianten, in die wir alle uns als kleine Kinder zu Hause anfangs eingewöhnt haben, nicht so leicht entscheiden. Ich will den Gedanken kurz fassen, und jemand anderem, einem sehr renommierten Mehrsprachigkeitsforscher, Michel Paradis, das Wort geben, leicht gekürzt und frei übersetzt¹: „Streng genommen ist niemand ein Nati-

1 Der authentische Text: „Thus, properly speaking, one is not a native speaker of a language but of a given sociolect of a particular dialect. For example, one is not really a native speaker of English, but a native speaker of upper-, middle-, or lowerclass Irish English, Scottish English, Tennessee English or Bangalore English (the lects can even be more narrowly differentiated). The standard language shared by all these speakers of some variety of English may be the same (i.e. Standard English), though the phonology, the lexicon, and to some extent the syntax of each dialect might make mutual oral comprehension difficult, at least during the initial stages of verbal encounters. The expression ‘unilingual speakers’ thus refers to an idealized homogenous group of speakers of any of the various sociolects of the various topolects of a language, generally with the receptive if not productive mastery of the ‘standard’ dialect of that language, usually heard on the radio and television, and as read in newspapers, magazines and books. Most children, to some extent, must adjust their native idiolect to the language spoken in the school and particularly to the language of textbooks. (Paradis 1998, 206f.)

ve Speaker einer Sprache, sondern eines jeweiligen Soziolekts, eines bestimmten Dialekts. Zum Beispiel ist man nicht wirklich ein nativer Sprecher des Englischen, sondern ein nativer Sprecher eines Oberschicht-, Mittelschicht-, Unterschicht-, irischen, schottischen, Tennessee-Englisch oder Englisch der Stadt Bangalore... Die Standardsprache, die all diese Sprecher einer Variante teilen, mag dieselbe sein (z.B. Standard-Englisch), wenn auch die Phonologie, das Lexikon, uns zum Teil auch die Syntax der Dialekte die gegenseitige Verständigung im mündlichen Kontakt zumindest anfänglich erschweren kann... Die meisten Kinder müssen ihren nativen Ideolekt in einem gewissen Maß anpassen an die Sprache, die in der Schule gesprochen wird und insbesondere an die Sprache der Lehrbücher“. Ich halte diese Argumentation für bedenkenswert, und meine, dass sie meine Präferenz bestätigt, zumindest in frühem Alter statt von Ausgangs- und Herkunftssprache lieber umständlicher, aber treffender von sprachlichen Varianten in der häuslichen Umgebung zu reden. Tatsächlich ist es ja keinesfalls die Regel, auch für Monolinguale nicht, dass Kinder ihren späteren schulischen Unterricht, und auch schon die Ansprache in vorschulischen Einrichtungen, in der Familienvarietät erfahren.

Nun liegt es auf der Hand, dass es sehr erhebliche Unterschiede im Abstand zwischen den Ausgangs-Ideolekten und den Standards der jeweiligen Bildungssprachen gibt. Für praktisch alle Untersuchungen über doppelten Erstspracherwerb von Geburt an, angefangen von der ersten ausführlichen Dokumentation (Ronjat 1913) über viele inzwischen publizierte Abhandlungen hinweg, gilt freilich, dass dieser Abstand sehr gering ist. Denn die Berichte stammen durchweg aus sprachbewusstem Milieu. In den meisten Fällen ist Mittelschicht-Englisch beteiligt, in einigen Französisch oder Deutsch, in wenigen auch ‚kleinere‘ Sprachen wie Finnisch, Norwegisch, Niederländisch oder Estnisch, vereinzelt auch Sprachen sehr unterschiedlichen Typs, wie Englisch und Mandarin. In aller Regel handelt es sich um Einzelfallstudien über gemischtsprachige Familien, bei denen die Erwachsenen über beide Sprachen verfügen, wenn sie sie auch häufig gegenüber den Kindern mehr oder weniger separat nach der Regel ‚eine Person – eine Sprache‘ benutzen. *Gruppenstudien* über doppelten Erstspracherwerb von Anfang an, oder auch nur die vergleichende Beobachtung mehrerer Familien sind viel seltener.

Für ihr gerade erschienenenes umfangreiches Lehrbuch ‚*Bilingual first language acquisition*‘ hat Annick De Houwer (2009) diese in der internationalen Literatur berichteten Fälle über doppelten Erstspracherwerb von Geburt an, fast lückenlos herangezogen. Ich will zunächst kurz eingehen auf das zweite Lebensjahr, also die Zeit, in der die aktive Sprachbenutzung durch die Kinder einsetzt. Im Großen und Ganzen wird berichtet, dass die Entwicklung für beide Idiome ganz ähnlich verläuft wie beim einsprachigen Erwerb: Bevor die Kinder um den ersten Geburtstag herum selbst sprachliche Äußerungen produzieren, haben sie beim Hören in beiden Sprachen dank der klärenden Kontexte schon viel geleistet.

Der Umfang des passiven und aktiven Wortschatzes wird seit den 1990er Jahren überall mit Instrumenten wie dem erwähnten ELFRA (Grimm & Doil (2000) gemessen, die für viele Sprachen entwickelt worden sind. Der

aktive Wortgebrauch scheint für die Kinder, die doppelten Spracherwerb erfahren, insgesamt eher größer, jedoch in jeder der Sprachen für sich genommen geringer zu sein als bei einsprachiger Entwicklung. Viele Kinder mischen die Sprachen, nehmen also Einheiten der anderen zu Hilfe, wenn ihnen in der einen etwas fehlt. Aber der lange geführte Streit darüber, ob die Kinder ein gemeinsames oder zwei separate Systeme ausbilden, wird heute eher zugunsten der Trennung von Anfang an entschieden (Lanza 2000). Denn die Kinder unterscheiden im Allgemeinen treffsicher die Sprachen nach Gesprächspartnern. Das gilt zu Recht als eine (noch ganz intuitive) soziale Kompetenz. Keineswegs liegen aber die Ausdrucksmittel in beiden Sprachen immer gleich auf. Das war schon bei den Ronjat's nicht so, wohl demjenigen Fall, bei dem die Sprachen am striktesten jeweils den Personen zugeordnet waren. Der kleine Louis hatte anfänglich einen Vorsprung im Deutschen, der Sprache der Mutter (aber die Eltern haben sich untereinander auch meist auf Deutsch unterhalten), und seine Ausdrucksmöglichkeiten im Französischen und im Deutschen entsprachen natürlich den Lebensbereichen, in denen er jeweils mit den Eltern, Freunden und dem Hauspersonal überwiegend kommuniziert hat.

So viel nur andeutungsweise zu dem frühen Stadium der lexikalischen Entwicklung im Fall des doppelten Spracherwerbs von Anfang an, über den wir, wie gesagt, ganz überwiegend aus Konstellationen informiert sind, bei denen standardnahe Varietäten beider Sprachen in den Familien herrschen.

4 Häusliche Sprachvarietäten und Deutsch in Krippen und Kitas

Eine ganz andere Situation ist bereits bei einsprachig deutscher Entwicklung dann gegeben, wenn die häuslichen Sprachgewohnheiten sich von den hochsprachlichen Redeweisen stärker unterscheiden. Ein unterschiedlicher Abstand zur Bildungssprache kann in der weiteren Entwicklung sehr verschiedene Anforderungen für Kinder mit sich bringen. In der deutschsprachigen Schweiz zum Beispiel trifft es alle Schichten und alle Soziolekte: Schriftdeutsch ist für die angehenden Schüler/innen praktisch eine zweite Sprache, auf dem Land in Oberbayern kaum minder, und in Grenzregionen gibt es nicht wirklich so etwas wie eine Demarkationslinie zwischen zwei Hochsprachen, sondern hüben wie drüben Annäherungen und Dialekte.

In der Konstellation nun, die uns hier vor allem beschäftigt, derjenigen nämlich, dass es sich bei der häuslichen Sprachanregung um Varianten einer *anderen* als der deutschen Sprache handelt, ist die Lage noch weitaus vielschichtiger. Aber auch hier wäre es für die praktische Arbeit in Krippen gut zu wissen, um welche familiären Sprachgewohnheiten es sich denn im Einzelnen handelt. Das ist beileibe nicht immer einfach zu ermitteln. Eine Familie, die aus Süditalien hierher eingewandert ist, bietet möglicherweise ih-

ren Kindern ein Sprachangebot, das noch nicht einmal in Verona oder Mailand ohne weiteres verstanden würde; in vielen Familien, die wir als türkisch sprechend einschätzen, wird vielleicht auf Kurdisch kommuniziert oder in Varianten des Türkischen, die in Istanbul als deutlich abweichend empfunden würden. Man sieht, in welche Bedrängnis man geraten kann, wenn man schlicht vom idealisierten Abstraktum der *Einzel*, der *Herkunfts*- oder *Ausgangssprache* ausgeht – oder zum Beispiel für ein Kind, dessen Familie aus der Umgebung von Barcelona stammt, das in Madrid in die Kita kommt, dort eine ‚muttersprachliche‘ Förderung im Katalanischen zu erwarten.

Was lässt sich dennoch aus den Erfahrungen der durchweg eher privilegierten Situation zweier standardnaher Sprachgewohnheiten in bilingualen Familien nun für Kinder aus eingewanderten Familien herüberholen, die vielfach nicht unbedingt in sprachenbewusster Umgebung aufwachsen, aber in jedem Fall gute Chancen auf Bildung in ihrer deutschsprachigen Lebenswelt erhalten sollen?

- Zunächst einmal: Wichtig erscheint ein möglichst früher, regelmäßiger und reichhaltiger Kontakt mit dem Deutschen, also ein Krippenplatz in einer Einrichtung mit Personal, das gute Beziehungen zu jedem einzelnen Kind aufbauen und Interaktionen in der Landessprache bewusst und kindgerecht anbieten kann. Das erfordert Überzeugungsarbeit in den Elternhäusern und natürlich Informiertheit und entsprechende Kompetenzen auf Seiten des Personals. Zur Informiertheit über kindlichen Spracherwerb gehört, dass man einzuschätzen weiß, dass Kinder, die um oder kurz nach ihrem ersten Geburtstag in die Krippe kommen, einerseits eine lange Strecke des Einhörens in die Sprachlaute ihrer häuslichen Umgebung schon hinter sich haben (und auch vieles von dem verstehen, was dort um sie herum gesprochen wird), andererseits aber auch zu Hause erst am Anfang stehen, sich aktiv an sprachlichen Interaktionen zu beteiligen. Man muss also beim Einhören in die Melodie der hinzukommenden, der deutschen Sprache (‚soundscape‘ nennt De Houwer das) Zeit geben, nicht gleich aktive Wortproduktion erwarten, sondern die Kinder unmittelbar in verbalen, gestischen und mimischen Austausch involvieren, mit akzentuiertem Klang, deutlichem Mundbild und eingebettet in Handlungen. Die Ein- und Zweijährigen aus zugewanderten Familien werden vermutlich noch stärker und länger die erwähnten formelhaften Äußerungen benutzen als Kinder, die an deutsche Lautgestalten gewöhnt sind, denn sie begreifen zwar, was geschieht, müssen aber für das, was sie wissen, neue Formen des Verstehens und des verbalen Ausdrucks finden.
- Dann: ganz offensichtlich bewährt es sich, wenn Kinder, die parallel oder nur geringfügig zeitversetzt den Erwerb zweier Idiome leisten, auf eine gewisse Verlässlichkeit rechnen können, wer sie wie anspricht. Die Ronjat’sche Regel ‚une personne – une langue‘ kann gewiss auch penetrant übertrieben werden. Bei dem Fall, über den wir hier handeln, mag es sinnvoll sein, sich die Regel zu übersetzen in ‚un endroit – une langue‘. Also: In der Krippe vorrangig deutsch und zu Hause das, was die Bezugspersonen am geläufigsten sprechen. Oder, wenn im häuslichen Umfeld schon mehrere Idiome angeboten werden können (z.B. durch

einen Elternteil, ältere Geschwister oder Freunde auch flüssiges Deutsch) und in der Krippe (wenn das personell möglich ist, auch eine flüssige Variante der Familiensprache): warum nicht Kombinationen beider Regeln? Um dies plausibel und praktikabel zu machen, bedarf es wiederum der Informiertheit über frühen Spracherwerb, und guter Kommunikation mit den Familien.

Es ist bei dem Stand unserer Informiertheit heute kaum vorstellbar, dass noch ernsthaft die Meinung vertreten wird, in den Familien müsse mit sehr kleinen Kindern Deutsch geredet werden, auch wenn es gebrochen und fehlerhaft ist. Andererseits scheint mir die multikulturelle Euphorie, dass in den Einrichtungen möglichst die häuslichen Idiome (bzw. die hochsprachlichen Varianten hiervon) systematisch mit gefördert werden sollten, inzwischen verabschiedet worden zu sein.

Positive Einstellungen und entsprechende Praxis muss man allerdings fordern und begründen: von den *Angehörigen* die Einsicht in die Bedeutung des möglichst frühen Erwerbs der Verkehrssprache (sie darf in den meisten Fällen inzwischen vorausgesetzt werden), aber auch in die Bedeutung der häuslichen, kindgerechten und förderlichen Kommunikation mit den Kindern in den familiären Sprachgewohnheiten. Darüber hinaus sollte es Unterstützung dabei geben, die praktizierten häuslichen Sprachgewohnheiten dort anzureichern, wo dies sinnvoll scheint. Es ist inzwischen gut gesichert (wenn auch vor allem durch Untersuchungen im englischsprachigen Raum), dass elaborierter Sprachgebrauch (gegenüber einsilbig-direktivem) *lernbar* ist (Peterson et al. 1999, Reese & Newcombe 2007). Von den *Erzieherinnen* ist freilich Verständnis für und praktizierte Akzeptanz von dem, was Kinder sprachlich von zu Hause mitbringen, zu fordern.

Im dritten Jahr wohl noch selten, im Kitaalter beginnend (selbst das Musterkind Louis Ronjat hat erst nach seinem dritten Geburtstag die Unterschiede zwischen der ‚langue du papa‘ und ‚Sprache von Mama‘ so weit begriffen, dass er sich darüber äußern konnte), wird es dann möglich sein, einen zunehmend auch metasprachlich verhandelbaren Zugang zu Sprachen bei den Kindern herauszufordern und zu fördern. So kann Mehrsprachigkeit zu einem bereichernden Element für *alle* Kinder werden. Aber das ist hier nicht mehr unser Thema.

5 Die Wendung zur Konstruktion sprachlicher Äußerungen im dritten Jahr

Herrschen anfangs im zweiten Jahr noch Bedeutungen von Einzelwörtern und Phrasen vor, die vielfach zunächst die typischen Über- und Untergeneralisierungen aufweisen, so beschleunigt sich ab der Mitte des zweiten Jahres in der Regel die Anzahl aktiv beherrschter sprachlicher Einheiten, und die Kinder beginnen mit dem, was Tomasello (2003) ‚*Constructing a language*‘

nennt. Die Kinder bringen sich nun in die Lage, genauer mitzuteilen, was sie vom anderen verstanden wissen wollen, indem sie einzelne Einheiten sinnfällig miteinander kombinieren. Haben sie zunächst ‚mehr‘ gesagt und dabei auf die Saftflasche auf dem Tisch gezeigt, so gehen sie nun (allein aus der Erinnerung heraus, dass ihnen vor einiger Zeit der Saft geschmeckt hat) dazu über, ‚mehr Saft‘ zu sagen, auch wenn keine Flasche im Blickfeld ist. In dieser Übergangszeit bedarf es genauer Beobachtung, um zu verstehen, ob es sich bei Zwei- oder ersten Mehrwortäußerungen tatsächlich um Konstruktionen handelt oder um formelhafte Bedeutungen, die als Einheit gehandhabt werden (wie ‚gibmahr‘ oder eben ‚mehrsaf‘). Von nun an können gezielt holistische und analytische Strategien beim Verstehen und Reden unterstützt werden (vgl. ausführlicher hierzu List 2007, 14-19).

Es ist ein enger Bezug nachgewiesen worden zwischen dem Umfang des aktiven Wortbestands und der Komplexität und Länge von Wortzusammenfügungen. Auch für Kinder, die einen doppelten Erstspracherwerb durchmachen, ist dieser Zusammenhang gesichert (Marchman et al. 2004): In einer umfangreichen Untersuchung mit englisch-spanischem Doppelspracherwerb erwies sich diese Beziehung *innerhalb* jeweils einer Sprache als deutlich höher als die Korrelation der Werte *zwischen* den Sprachen. Das heißt, dass ein ausreichender Wortbestand in einer Sprache eine Voraussetzung für sinnfällige Zusammenfügungen mehrerer Wörter mit Aussagewert darstellt. Aber auch, dass dieser Fortschritt sich durchaus in den beiden Sprachen unterschiedlich rasch ergeben kann.

Sprachenspezifische Wortfolgen und morphologische Anpassungen kommen erst sehr allmählich ins Spiel. Auch beim bilingualen Erstspracherwerb treten sie gewöhnlich zu unterschiedlichen Zeitpunkten auf. Transfereffekte der Wortstellung von einer auf die andere Sprache werden dabei selbst dort beobachtet, wo (wie bei den Ronjat’s) besonders auf ausbalancierte Ansprache in Deutsch und Französisch geachtet wurde. Louis hat im 19. Monat zuerst auf Deutsch so etwas geäußert wie ‚Mama Deckel drauf gemacht‘, was sich ungefähr so angehört hat: ‚mama dete daup demat‘ und hat noch spät im vierten Jahr auf französisch dem Vater zu Protokoll gegeben ‚je veux mes pantoufles mettre‘ – also schon kompetent in Pluralbildung und Subjekt-Verbanpassung, jedoch in der Wortstellung noch mit Spuren der grammatischen Prägung durch das Deutsche (Ronjat 1913, 65, 67).

Ich hoffe, in der erforderlichen Kürze ein paar Details aus der umfangreichen Forschung über frühkindlichen simultanen Spracherwerb herausgeholt zu haben. Was es in diesen Quellen einfach nicht zu holen gibt, sind Erörterungen darüber, wie der Spracherwerb mit der kognitiven Entwicklung zusammenhängt, und wie beides einander befördert. Denn diese Literatur stammt fast gänzlich aus der Feder von linguistisch interessierten und geschulten Fachleuten. Unter diesem auf die Sprache konzentrierten Blickwinkel bleibt vernachlässigt, wie kindliche Leistungen in Nachahmung und Spiel das offenbaren, was in den Kindern vorgeht; wie die Entwicklung des Selbst mit der Erkennung im Spiegel als handelndes Wesen zusammenhängt und die Wahrnehmung ermöglicht, dass nicht nur ich selbst, sondern andere mich beobachten können; wie hiermit, beginnend im dritten Jahr das

Sprechen allmählich von der Handlungsbegleitung abgezogen und verinnerlicht wird, also dem Handeln organisierend vorausgehen kann; wie soziales Handeln, Spielräume ausloten, mit den sprachlichen Äußerungen korrespondieren; wie die wachsende Vorstellungskraft über Zeit und Kausalität das Interesse am Spielen mit anderen Kindern vorantreibt, und wie mit all dem die nunmehr allmählich in Sprache umgesetzte Erfahrung längerfristig im Gedächtnis verankert werden kann – hierfür sind wir auf Entwicklungspsychologie zurückverwiesen, und diese wiederum spielt sich (*hélas*) fast ausschließlich im einsprachigen Rahmen ab.

6 Sprachengewinn und Sprachenerhalt

Nicht alle Berichte über bilinguale Erziehung in den Familien sind Erfolgsgeschichten. Es könnte sogar sein, dass gerade die ehrgeizigsten unter ihnen es nur zu sein *scheinen*, weil die Dokumentation nach den Kinderjahren gewöhnlich abgebrochen wird. Längerfristig reicht auch die sorgfältigste Beachtung der Regel ‚eine Person – eine Sprache‘ in der Kleinfamilie dann nicht aus, wenn eine der Sprachen nur durch eine Person vertreten wird und sie außer Haus keine Rolle spielt. Das kann durchaus auch der Fall sein, wenn es sich um Sprachen mit hoher Weltgeltung handelt und wenn Eltern, die beide über bildungssprachliche Kompetenzen verfügen, sich alle Mühe geben, solche Kompetenzen auf ihre Kinder in beiden Sprachen zu übertragen. Sehr deutlich hat dies Susanne Döpke (1992) in einer Untersuchung dargestellt, mit der sie 6 befreundete deutsch-englisch gemischte Ehepaare in Australien beobachtet hat, die ihren erstgeborenen Kindern von Anfang an jeweils eine Sprache angeboten haben. Sie hat die Kinder in Interaktion mit ihren Eltern im Alter von knapp 3 Jahren und noch einmal nach 6 Monaten aufgenommen und sich vier Jahre später über den Sprachgebrauch der Kinder informiert. Nur eines der Kinder hat seine Zweisprachigkeit im Alltag beibehalten, wohl dank mehrfacher Aufenthalte dieser Familie in Österreich, und dank der Großeltern, die jedes Jahr für einige Wochen nach Australien kamen. Auch dieses Kind hat sich jedoch, wie die anderen, dem Englischen zugewandt, nachdem es in die Schule kam, und die Eltern haben bei den nachgeborenen Geschwistern den Versuch der zweisprachigen Erziehung nicht wieder aufgegriffen.

Die Probleme des Sprachverlusts durch Migration sind vielfältig und kompliziert. Sie beschäftigen unter anderen die Sprachen- und Bildungspolitik in vielen Ländern und die Sprachsoziologie insgesamt. Auch die interkulturelle Pädagogik macht dies hier wie anderswo in Einwanderungsländern zum Thema (Köpke et al. 2007). Wir müssen dies aber hier wohl nicht vertiefen. Denn die Krippen und Kitas, auf die wir hier konzentriert sind, stehen vor der Aufgabe, alle ihnen anvertrauten Kinder, aber besonders Kinder aus wenig begünstigendem Milieu, die von zu Hause her gewöhnlich gerade nicht mehrsprachig angeregt werden, mit guten Chancen auszustat-

ten, um diejenigen Sprachregister des Deutschen zu erwerben, ohne die sie hier nicht weiterkommen werden. Wie wichtig es ist, sie dabei der häuslichen Kommunikation nicht zu entfremden, liegt auf der Hand und unterstreicht, wie hoch das Erfordernis zu veranschlagen ist, bei der Entwicklung von Mehrsprachigkeit mit den Elternhäusern zusammen zu arbeiten.

Literaturverzeichnis

- Baillargon, R. (2008): Innate ideas revisited. For a principle of persistence in infant's physical reasoning. *Perspectives on Psychological Science* 3, 2-13
- Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, J.S., Reilly, J. & Hartung, P. (1994): Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of Child Language* 21, 85-123
- Brown, R. (1958): *Words and things*. New York: The Free Press of Glencoe
- Campos, J.J., Anderson, D.I., Barbu-Roth, M.A., Hubbard, E.M., Hertensetain, M. J., & Witherington, D. (2000): Travel broadens the mind. *Infancy* 1, 149-219
- De Houwer, A. (1995): Bilingual language acquisition. In: Fletcher, P. & MacWhinney, B. (Eds.): *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell, 218-250
- De Houwer, A. (2009): *Bilingual first language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters
- Döpke, S. (1992): One parent one language. An interactional approach. Amsterdam: Benjamins
- Grimm, H., Doil, H., Müller, C. & Wilde, S. (1996): Elternfragebogen für die differentielle Erfassung früher sprachlicher Fähigkeiten. *Sprache & Kognition* 15, 32-45
- Grimm, H. & Doil, H. (2000): *Elternfragebogen für einjährige Kinder zur Früherkennung von Risikokindern: Sprache, Gesten, Feinmotorik*. Göttingen: Hogrefe
- Hart, B. & Risley, T. (1995): *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore: Brookes
- Kagan, J. (2008): In defence of qualitative changes in development. *Child Development* 79, 1606-1624
- Kauschke, C. (1999): Früher Wortschatzerwerb im Deutschen: Eine empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikons. In: Maibauer, J. & Rothweiler, M. (Hrsg.): *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen: Francke, 128-156
- Klein, S. (2009): *Das Vincis Vermächtnis oder wie Leonardo die Welt neu erfand*. Frankfurt/M.: Fischer
- Köpke, B., Schmid, M. S., Keijzer, M. & Dostet, S. (Eds. (2007): *Language attrition: Theoretical perspectives*. Amsterdam: Benjamin
- List, G. (2007): *Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita*. München: DJI. http://www.dji.de/bibs/384_8288_Expertise_List_MSP.pdf
- Luo, Y. & Baillargon, R. (2005): When the ordinary seems unexpected: Evidence for rule-based physical reasoning in young infants. *Cognition* 95, 297-328
- Marchman, V.A., Martinez-Sussmann, C. & Dale, P.S. (2004): The language-specific nature of grammatical development: evidence from bilingual language learners. *Developmental Science* 7, 212-224
- Meisel, J.M. (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit. Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Anstatt, T. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb. Formen. Förderung*. Tübingen: Attempo, 93-113
- Lanza, E. (2000): Concluding remarks. Language contact – a dilemma for the bilingual child or for the linguist? In: Döpke, S. (Ed.): *Crosslinguistic structures in simultaneous bilingualism*. Amsterdam: Benjamins, 227-245
- McLaughlin, B. (1978): *Second-language acquisition in childhood*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- Markman, E. (1989): *Categorization and naming in children*. Cambridge, Mass.: MIT Press
- Nelson, K. (1973): Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society in Child Development*, series no. 149, 1-2
- Nelson, K. (2007): *Young minds in social worlds. Experience, meaning and memory*. Cambridge: Harvard University Press
- Papousek, M. (1998): *Vom ersten Schrei zum ersten Wort*. 3. Aufl. Bern: Huber
- Paradis, Michel (1998): Neurolinguistic aspects of the native speaker. In: Sing, R. (Ed.): *The native speaker: Multilingual perspectives*. New Delhi etc.: Sage, 205-219
- Peters, A. M. (1977): Language learning strategies: does the whole equal the sum of the parts? *Language* 53, 560-573
- Peterson, C., Jesso, B. & McCabe, A. (1999): Encouraging narratives in preschoolers: an intervention study. *Journal of Child Language* 26, 49-67
- Quinn, P.C. & Eimas, P.D. (1996): Perceptual cues that permit categorial differentiation of animal species by infants. *Journal of Experimental Child Psychology* 63, 189-211
- Reese, E. & Newcombe, R. (2007): Training mothers in elaborative reminiscing enhances children's autobiographical memory and narrative. *Child Development* 78, 1153-1170
- Ronjat, J. (1913): *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris
- Tomasello, M. (2003): *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press

Tomasello, M. & Merriman, W.E. (1995): Beyond names for things. Young children's acquisition of verbs. Hillsdale, N.J.: Erlbaum

Appendix

Aus der Expertise, die vorrangig das Alter ab 3 betraf

List, G. (2007): Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita. München: DJI.
http://www.dji.de/bibs/384_8288_Expertise_List_MSP.pdf

Sind folgende Partien auch für das Alter 0-3 relevant:

Aus dem theoretischen Teil:

Zum Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘: S. 9f

Zum impliziten Sprachenlernen: S. 12-14

Von Formeln zur grammatikalisierten Sprache: S. 14-19

Zum doppelten Erstspracherwerb: S. 30-31

Kritische Periode für den Zweitspracherwerb?: S. 34-36

Aus dem praktischen Teil:

Unterstützung des impliziten Spracherwerbs: S. 45-47

Vorläufer metasprachlicher Kompetenzen: S. 50f