



Leseprobe aus Krempin und Mehler, Leitfaden Sprachförderung in der heterogenen Grundschule, ISBN 978-3-407-63019-3

© 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-63019-3>

Vorwort

Seit mehr als zehn Jahren und vor allem dank der internationalen Schulleistungsstudien der OECD (Stichwort PISA) haben Klagen über sprachliche Defizite und Themen wie »Sprachliche Bildung« und »Sprachförderung« einen festen Platz im Bildungsdiskurs und in den Medien. Dabei liegt sicher eine gewisse Ironie in der Mehrdeutigkeit der Bezeichnung »Schulleistungsstudie«: Geht es dabei um eine vergleichende Studie von Schulleistungen unserer Schüler/innen? Oder verbirgt sich dahinter ein Vergleich dessen, was Schulen leisten? Letztlich, so denke ich, sollte man zu dem Schluss kommen, dass beides optimierbar ist. Die Frage ist natürlich, wie man notwendige Veränderungen auf den Weg bringen kann.

Mittlerweile ist sehr viel in Fördermaßnahmen investiert worden. Vor allem Stiftungen, die Bundesländer, kirchliche und nicht-kirchliche Träger von Bildungseinrichtungen, Unternehmen und sonstige Sponsoren finanzierten Fördermaßnahmen und in manchen Fällen ihre Evaluation. Die Bundesländer führten vorschulische diagnostische Verfahren ein, und das Bundesministerium für Forschung BMBF schrieb Programme an der Schnittstelle von Forschung und Praxis aus. Träger von vorschulischen Einrichtungen und Schulbehörden organisieren Weiterqualifizierungsmaßnahmen für pädagogische Fachkräfte und Lehrer/innen. Aber die damit zweifellos einhergehende Verbesserung des Wissensstands und der Handlungsfähigkeit von Förderkräften und Lehrer/innen ist nur eine Seite der Medaille. Die Schaffung der Rahmenbedingungen, die es ermöglichen, das Erlernte am Arbeitsplatz Kita oder Schule einzusetzen, repräsentiert eine andere Seite, deren Umsetzung sich als besonders schwierig erweist, zumal sie in den seltensten Fällen kostenneutral erfolgen kann.

Zu den vielleicht wichtigsten konsensfähigen Erkenntnissen, die sich im Lauf der Jahre durchsetzen konnten, gehören aus meiner Sicht die Folgenden: Sprachförderung ist kein »Projekt«, das man nach einer Laufzeit von wenigen Monaten oder einem Jahr als erledigt abhaken kann. Beim Spracherwerb handelt es sich um einen Prozess, der sich in manchen Bereichen, z. B. bezüglich des Erwerbs des Wortschatzes, über ein ganzes Leben erstreckt. Auch für den Erwerb grammatischer Bereiche und insbesondere für die Aneignung stilistischer Ressourcen braucht man Zeit und Vorbilder. Will man diesen Prozess im positiven Sinn beeinflussen, das heißt in Gang setzen und am Laufen halten, bedarf es keiner Eintagsfliege, sondern einer »durchgängigen«, Bildungsabschnitte übergreifenden Förderung; vgl. dazu folgende Formulierung des FÖRMIG-Verbundes: »»Durchgängige Sprachbildung« beginnt in der Kita und setzt sich über die gesamte Bildungsbiographie bis in die beruflichen Schulen fort. Sie geht quer durch alle Fächer und bezieht alle an sprachlicher Bildung Beteiligte ein – das sind nicht nur die Lehrkräfte in der Schule, sondern auch die Eltern und außerschulische Partner« (vgl. www.foermig.uni-hamburg.de).

Um Kinder und Jugendliche nachhaltig sprachlich zu fördern, müssen bestimmte Rahmenbedingungen erfüllt sein: Kompetente Fachkräfte, ein starkes Team bzw. Kollegium, eine sprachensible Unterrichtsgestaltung, eine resolute Leitung und ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Eltern sind die wichtigsten Voraussetzungen. Das hier vorgelegte Buch geht detailliert auf diese Rahmenbedingungen ein. Es beruht auf aktuellen Forschungsergebnissen zum Spracherwerb und hinsichtlich der Implementierung von Maßnahmen auf den Einsichten eines Jahrzehnts vertrauenswürdiger Zusammenarbeit mit unterschiedlichen vorschulischen und schulischen Einrichtungen und ihren Trägern, aber auch mit Eltern.

Im Fall der Sprache wird eine durchgängige Förderung auf natürliche Weise dadurch erleichtert, dass Sprachförderung überall da möglich ist, wo mündlich und schriftlich kommuniziert wird. Hinzu kommt, dass sich Menschen im Allgemeinen Sprachen sehr systematisch aneignen und dass sich Fördermaßnahmen ebenso wie expliziter schulischer Sprachunterricht an der Progression des natürlichen Erwerbs orientieren können. Abgesehen von sprachsystematisch bedingten Gründen für eine natürliche Progression von Fördermaßnahmen ist eine sequenzielle Vernetzung über Einrichtungen hinweg wichtig, weil die Übergänge zwischen Institutionen prägende Momente im Leben von Kindern und Jugendlichen sind. Vielen ungünstigen Erwerbsbedingungen kann durch gezielte strukturelle und organisatorische Maßnahmen und mithilfe des Professionswissens von Lehrer/innen und Fachkräften begegnet werden. Die Exploration organisatorischer Möglichkeiten durch Teamteaching, Kleingruppenförderung etc. setzt hohe Kooperationsbereitschaft im Kollegium voraus, führt aber auch zur Verbesserung des Vernetzungspotenzials. Sprachförderung ist nämlich weder ein Projekt noch eine Aufgabe für Einzelkämpfer.

Als wichtiges Ziel wird in Orientierungs- und Bildungsplänen immer wieder die individuelle Förderung und Unterstützung genannt. Dies ist aber nur möglich, wenn der oder die Einzelne tatsächlich eine persönliche Ansprache, Wertschätzung als Gesprächspartner/in und Gelegenheit zum Sprechen erfährt. Der erfolgreiche Spracherwerb wird zu Recht als wichtige Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und Integration bezeichnet, setzt aber seinerseits Integration in ein soziales Netzwerk voraus, das zum neugierigen Zuhören und zur aktiven Verwendung einer Sprache herausfordert und ermutigt. Aber nicht nur einzelne Kinder bedürfen individueller Unterstützung. Unsere jahrelange Arbeit mit vielen Kitas und Schulen hat uns erkennen lassen, wie wichtig es ist, dass jede Institution, die sich die Sprachförderung auf die Fahnen schreibt, die im Kollegium bereits vorhandene Erfahrung, Kompetenz und Kreativität zur Erarbeitung eines auf die eigenen Bedürfnisse und Voraussetzungen zugeschnittenen Konzepts nutzen kann. Das hier vorliegende Buch führt uns auf ansprechende Weise vor Augen, wie es gelingen kann, die kommunikativen Ressourcen, welche Kinder und Erwachsene in Fördermaßnahmen und Unterricht einbringen können, besser zu verstehen.

Mannheim, den 11. September 2017

Prof. Dr. Rosemarie Tracy

1. Spracherwerb, sprachliche Bildung und Sprachförderung am Übergang Kita – Grundschule

Obwohl in den letzten Jahren sowohl auf Bundes- als auch auf Länderebene in verschiedenen Programmen wie »Sprach-Kitas« oder »Bildung durch Sprache und Schrift«¹ ein deutlicher Schwerpunkt auf sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Frühpädagogik gelegt wurde (vgl. z. B. Preiss 2013; Bildungs- und Orientierungspläne der Länder), besteht auch nach dem Kita-Besuch bei vielen Kindern Förderbedarf in der deutschen Sprache, der Lehrerinnen und Lehrer im Elementarbereich vor spürbare Herausforderungen stellt. Warum ist das so?

Wir möchten unseren Blick an dieser Stelle zunächst auf die Perspektive des kindlichen Spracherwerbs bzw. auf die Erwerbsaufgaben richten:

Der Spracherwerb, so mühelos er in der frühen Kindheit auch erscheinen mag, erstreckt sich über viele Jahre. Obwohl sich die meisten einsprachigen deutschen Kinder bereits im Alter von vier Jahren die Grundlagen der deutschen Grammatik und einen umfangreichen Wortschatz angeeignet haben, existieren darüber hinaus zahlreiche sprachliche Herausforderungen, denen Kinder im Grundschulalter begegnen müssen. Dazu gehören beispielsweise die kontinuierliche Erweiterung des Wortschatzes, der Erwerb komplexer grammatischer Strukturen oder die Auseinandersetzung mit Schrift- bzw. Bildungssprache (Tracy 2008; Müller et al. im Erscheinen; Schulz 2007 Schulz 2007; vgl. dazu auch Kapitel 1.3 »Sprachliche Erwerbsaufgaben in der Grundschule«).

Kinder, die Deutsch als zweite oder gar dritte Sprache erwerben, verfügen häufig am Ende der Kindergartenzeit nicht über die gleichen sprachlichen Fähigkeiten wie ihre deutschen Klassenkameraden. Auch dann nicht, wenn wir im positiven Fall davon ausgehen, dass sowohl die Erwerbsbedingungen als auch die sprachliche Begleitung und Förderung in der Kita als gelungen betrachtet werden können. Um dies praktisch zu verdeutlichen, schauen wir uns zunächst drei Fallbeispiele aus dem fiktiven Kinderhaus »Pustebblume« an. Wir haben hier mit Bedacht eher positive Beispiele gewählt, da wir zeigen möchten, dass Kinder auch bei guter bzw. grundsätzlich leistbarer Unterstützung durch ihre unmittelbaren Bezugspersonen und bei kompetenter Begleitung durch frühpädagogische Bildungseinrichtungen durchaus sprachlichen Unterstützungsbedarf zu Beginn und während der Grundschulzeit aufweisen können. Diese Kinder werden Ihnen daher auch in nachfolgenden Kapiteln wieder begegnen.

Natürlich gibt es neben den beschriebenen Fallbeispielen eine Vielzahl an Erwerbssituationen und institutionellen Rahmenbedingungen, die sich deutlich schwieriger

1 Siehe z. B. <http://www.fruehe-chancen.de/>; <http://www.biss-sprachbildung.de> (Aufruf: 30.08.2017)

10 Spracherwerb, sprachliche Bildung und Sprachförderung am Übergang Kita – Grundschule

gestalten und die für die sprachliche Entwicklung von Kindern weniger förderlich sind. Die Anforderungen der Grundschule und die damit verbundenen sprachlichen Herausforderungen bleiben aber letztlich für alle die gleichen.

1.1 Drei Fallbeispiele zum Spracherwerb: Das Kinderhaus »Pustebume«

Das Kinderhaus Pustebume liegt im zentrumsnahen Stadtteil einer deutschen Großstadt und vereint Krippe, Kindergarten und Hort unter einem Dach. Hier werden Kinder mit unterschiedlichem Migrationshintergrund betreut – der Anteil an Kindern, die nicht mit Deutsch als Erstsprache aufwachsen, liegt bei ungefähr 80 Prozent.

Für die pädagogischen Fachkräfte aus dem Kinderhaus Pustebume ist sprachliche Bildung ein Schwerpunkt ihrer Arbeit. Regelmäßig besucht das Team Fortbildungen zum Thema und reflektiert das eigene Sprachverhalten. Abgesehen von der sprachlichen Begleitung aller Kinder im pädagogischen Alltag initiieren die beiden Sprachförderkräfte der Einrichtung für Kinder im letzten Kindergartenjahr spezifische Förderangebote in Kleingruppen mit vier bis sechs Kindern. Um den Kindern den Übergang in die Grundschule zu erleichtern, kooperieren die Erzieher/innen mit Lehrkräften der nahegelegenen Grundschule. Wir stellen Ihnen hier drei Kinder aus der Einrichtung und deren Sprachbiografie näher vor.

Murat

Murat ist sechs Jahre alt und steht kurz vor der Einschulung. Seine Eltern sprechen von Geburt an ausschließlich Türkisch mit ihm, da beide nur über Grundkenntnisse der deutschen Sprache verfügen. Murat kommt mit drei Jahren ins Kinderhaus Pustebume und dort auch erstmalig in Kontakt mit der deutschen Sprache. Aufgrund seiner offenen und kommunikativen Art findet er sofort viele Freunde und macht schnell Fortschritte im Deutschen. Murats Eltern achten darauf, dass er das Kinderhaus regelmäßig besucht. Sie sind sehr an seiner gesamten Entwicklung interessiert und erkundigen sich häufig darüber. Ein Jahr vor der Einschulung wird anhand der Schuleingangsuntersuchung festgestellt, dass Murat in einigen sprachlichen Bereichen »Nachholbedarf« hat. Die Eltern äußern sich besorgt und fürchten, dass Murat den Anforderungen der Grundschule nicht gerecht wird. Murat nimmt daraufhin an der gezielten Kleingruppenförderung im letzten Kindergartenjahr teil.

Amina

Amina wird zusammen mit Murat eingeschult. Sie wächst zweisprachig in einem bildungsorientierten Elternhaus auf – der Vater spricht türkisch, die Mutter deutsch. Beide Eltern kommunizieren gerne und viel mit Amina, das regelmäßige Vorlesen

in beiden Sprachen gehört zum Familienritual. Aufgrund der Berufstätigkeit beider Eltern hat Amina in der »Pustebblume« bereits die Krippe besucht. Sie entwickelt sich im Vergleich zu ihren deutschsprachigen Altersgenossen im Deutschen zunächst langsamer, holt den vermeintlichen »Rückstand« aber schnell wieder auf. Die sprachlichen Anforderungen der Schuleingangsuntersuchung bereiten ihr keine Probleme, ihre Kompetenzen im Deutschen unterscheiden sich in der Wahrnehmung der Erzieher/innen nicht von denen ihrer einsprachig deutschen Freundinnen.

Sina

Auch die deutschsprachige Sina wird in Kürze eingeschult. Sinas Mutter ist alleinerziehend und berufstätig, daher wird auch Sina seit Beginn des zweiten Lebensjahres in der Krippe des Kinderhauses Pustebblume betreut. Sinas Mutter arbeitet Teilzeit im Einzelhandel, die finanziellen Mittel sind häufig knapp und die Möglichkeiten für Freizeitbeschäftigungen eingeschränkt. Sina verbringt bereits im frühen Kindesalter sehr viel Zeit vor dem Fernseher. Den Erzieher/innen aus der »Pustebblume« fällt auf, dass Sina im Vergleich zu anderen deutschsprachigen Kindern über einen geringeren Wortschatz verfügt.

1.2 Unterschiedliche Erwerbssituationen und deren Einfluss auf den Spracherwerb

Die Fallbeispiele zeigen, dass es neben dem **Erstspracherwerb**² – Sina wächst von Beginn an mit nur einer Sprache auf – weitere Erwerbssituationen gibt: Amina und Murat sind charakteristische Beispiele für unterschiedliche Spracherwerbstypen im Bereich Mehrsprachigkeit.

Amina erwirbt Deutsch und Türkisch gleichzeitig. In diesem Fall spricht man vom **doppelten Erstspracherwerb**. Die beiden Sprachen werden wie eine Erstsprache von Geburt an erworben, spätestens aber beginnt der Erwerb der zweiten Sprache bis zum Alter von zwei Jahren. Der doppelte Erstspracherwerb verläuft unter normalen Bedingungen erfolgreich, d.h. wenn Kinder in beiden Sprachen genügend Input erhalten (Tracy 2008). Da Amina zusätzlich zum sprachlichen Angebot der Mutter im Deutschen bereits in frühem Alter im Kinderhaus mit deutschsprachigem Input konfrontiert ist, fühlt sie sich in der deutschen Sprache etwas sicherer als im Türkischen. Eine Situation, die auf die meisten zweisprachigen Menschen zutrifft: Der Erwerb beider Sprachen verläuft häufig unausgewogen. Oft gibt es – je nach Input und Rahmenbedingungen – eine stärkere und eine schwächere Sprache. Nicht immer werden beide Sprachen gleichermaßen gern und sicher in jedem Kontext verwendet. Auch kann sich die Präferenz für eine der Sprachen im Laufe der Zeit wieder ändern (Tracy 2008).

2 Gleichbedeutend mit Erwerb der Muttersprache

12 Spracherwerb, sprachliche Bildung und Sprachförderung am Übergang Kita – Grundschule

Wir könnten also sagen, Amina habe (im Deutschen) einen zeitlichen »Erwerbsvorteil« gegenüber Murat, der erst später in ein deutschsprachiges Umfeld eintaucht. Er lernt Deutsch **als frühe Zweitsprache** (DaZ).

Vom frühen Zweitspracherwerb spricht man, wenn Kinder eine zweite Sprache ungefähr im Alter zwischen zwei und fünf Jahren ohne gezielten Unterricht, d. h. in natürlichen Kommunikationssituationen erwerben. In diesem Alter ist der Zweitspracherwerb in vielen Aspekten dem einsprachigen oder doppelten Erstspracherwerb ähnlich und langfristig oft genauso erfolgreich, er weist aber auch spezifische Charakteristika auf (Rothweiler 2006; Tracy 2008, Tracy 1991).

Beginnt der ungesteuerte Erwerb der zweiten Sprache später, gleicht er zunehmend dem **späten Zweitspracherwerb** von Erwachsenen (Chilla 2008; Rothweiler/Ruberg 2011). Dieser zeichnet sich beispielsweise dadurch aus, dass Lerner Fehler machen, die im kindlichen Erst- und Zweitspracherwerb nicht vorkommen, oder dass die sprachliche Entwicklung »fossilisiert«, d. h. an einem bestimmten Punkt stagniert. Nur sehr wenige Erwachsene vermögen an die Sprachkompetenz einsprachiger Sprecher heranzureichen – obwohl dies rein theoretisch möglich wäre (Klein 2007). Bei ausreichend hoher Motivation können aber auch Lerner, die erst im jugendlichen Alter oder später mit dem Zweitspracherwerb beginnen, sehr gute Ergebnisse erzielen (Rothweiler/Ruberg 2011).

Spätestens mit Beginn der Grundschulzeit werden verschiedene Sprachen auch institutionell, d. h. als »Fremdsprache« vermittelt. Für viele Kinder nichtdeutscher Erstsprache vermischen sich dann die Erwerbsformen, da die deutsche Sprache einerseits auf dem Schulhof, im Gespräch mit deutschen Klassenkameraden etc. »natürlich« erworben wird, andererseits (u. a. im Deutschunterricht) auch gezielt gelehrt wird. Die Aneignung von Sprache vollzieht sich damit zunehmend bewusster.

Der Zeitpunkt des Erwerbsbeginns ist aber grundsätzlich nur einer von vielen Faktoren, die den Spracherwerb beeinflussen. Welches sind weitere wichtige Größen? Ein Gesichtspunkt, den es zu berücksichtigen gilt, ist die **Kontaktzeit** mit der zu erwerbenden Sprache.

Um bei unseren Kindern zu bleiben: Es ist nicht nur wichtig zu wissen, wie alt ein Kind ist, sondern auch, **seit wann** es überhaupt Kontakt zur deutschen Sprache hat. So hat Amina bereits länger Kontakt zur deutschen Sprache als Murat und ist dadurch trotz gleichen Alters im Spracherwerbsprozess weiter fortgeschritten als er. Die Kontaktzeit liefert wichtige Anhaltspunkte, um einschätzen zu können, ob bzw. wie sich ein Kind mit Deutsch als Zweitsprache entwickelt. So nimmt man an, dass DaZ-Kinder, die im Alter von bis zu vier Jahren mit dem Erwerb des Deutschen beginnen, die grundlegenden deutschen Satzstrukturen (Haupt-, Neben- und Fragesätze) innerhalb von 8 bis 18 Monaten erwerben (Thoma/Tracy 2006). Zum Vergleich: Einsprachige deutsche Kinder haben sich diese Strukturen durchschnittlich im Alter von 30 bis 42 Monaten erschlossen (Rothweiler/Ruberg 2011).



Auf die Kontaktzeit kommt es an!

»Aykut ist schon fast 8 Jahre alt und kann immer noch keinen vollständigen deutschen Satz bilden! Und dabei ist er in Deutschland geboren!«
Das Alter eines Kindes und die Aufenthaltsdauer in Deutschland allein geben uns keine Hinweise auf die zu erwartende Sprachkompetenz! Vielmehr muss berücksichtigt werden, wie lange ein Kind tatsächlich regelmäßigen Kontakt zu quantitativ und qualitativ reichhaltigem sprachlichen Input (z. B. im Kindergarten) hat, also wie lange die Kontaktzeit ist.

Neben dem Alter bei **Erwerbsbeginn** und der **Kontaktzeit** mit der jeweiligen Sprache spielen auch **sprachspezifische Faktoren** und **Umweltfaktoren** bei der Sprachentwicklung eine Rolle (Rothweiler/Ruberg 2011).

Zu den sprachspezifischen Faktoren zählen **sprachlicher Transfer** sowie **Sprachwechsel (Codeswitching)** und **Sprachmischungen**. »Sprachlicher Transfer« bezeichnet ein Phänomen des Einflusses von einer Sprache auf eine andere. Der Einfluss macht sich beispielsweise dadurch bemerkbar, dass sprachliche Strukturen aus der einen Sprache in die andere übertragen werden. Dies kann positive Effekte haben, wenn beide Sprachen sich strukturell ähnlich sind (wie z. B. das Niederländische und Deutsche in Bezug auf die Wortstellung) – man spricht in diesem Fall von **positivem Transfer** (Bickes/Pauli 2009). Sind in der Erstsprache bestimmte Strukturen nicht vorhanden, die in der Zweitsprache realisiert werden müssen, kann es mitunter zu **negativem Transfer**³ kommen. Ein Beispiel hierfür wäre das Auslassen von Artikeln im Deutschen bei Sprechern mit Türkisch als Erstsprache, da im Türkischen keine Artikel vorkommen. Transfer findet sich auf allen sprachlichen Ebenen (Bickes/Pauli 2009, S. 97 f.).

Transfer-Phänomene sind vor allem für den erwachsenen Zweitspracherwerb gut belegt. Für das Kindesalter sind die Ergebnisse weniger eindeutig und nicht immer klar von anderen Erwerbsphänomenen zu trennen. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass »je älter ein Kind zu Beginn des Zweitspracherwerbs ist, desto eher sind Transferphänomene zu beobachten, wie sie aus dem Zweitspracherwerb Erwachsener bekannt sind. Kinder allerdings überwinden diese Formen sehr viel leichter als Erwachsene« (Ruberg/Rothweiler 2011, S. 14).

Der Begriff **Codeswitching** bezeichnet das Wechseln zwischen verschiedenen Sprachen bei mehrsprachigen Personen. Der Wechsel kann sich am Ende einer gemachten Äußerung vollziehen, aber auch innerhalb einer Äußerung (Tracy 2008).

Auch Kinder machen Gebrauch von Codeswitching – beispielsweise als Ressource, um sich Bestandteile aus einer Sprache auszuleihen, die in der anderen Sprache (noch) nicht vorhanden sind. Folgende Beispiele des Mädchens Hannah aus Tracy (2008, S. 117) zeigen dies auf anschauliche Weise. Hannah wächst gleichzeitig mit Deutsch und Englisch auf und ist zum Zeitpunkt der Äußerungen zwischen 2;4⁴ und 2;8 Jahre alt:

3 Negativer Transfer wird auch als *Interferenz* bezeichnet (Bickes/Pauli 2009, S. 97).

4 2 Jahre und 4 Monate

14 Spracherwerb, sprachliche Bildung und Sprachförderung am Übergang Kita – Grundschule

- a) »kannst du move a bit?
- b) soll ich hit it?
- c) sie haben gone away
- d) ich hab gemade you much better
- e) Mama, kannst du do it up?«

Codeswitching ist kein Anzeichen dafür, dass bilinguale Kinder nicht in der Lage sind, ihre Sprachen zu trennen. Auch ist ihnen bereits sehr früh bewusst, in welchen Situationen Sprachwechsel angebracht sind (z. B. in der Kommunikation mit ebenfalls bilingualen Sprechern) und wann nicht (Ruberg/Rothweiler 2011; Tracy 2008).

»Code-Switching geschieht nicht aus Verlegenheit oder Unkenntnis, sondern folgt einem komplexen System soziolinguistischer Faktoren sowie pragmatischer und grammatischer Regeln beider Sprachen. Daher tritt es gerade bei steigenden bilingualen Kompetenzen vermehrt auf« (Bickes/Pauli 2009, S. 85).

Kommen wir schließlich noch kurz zu den Umweltfaktoren. Ruberg und Rothweiler (2011) nennen hier den **Umfang und die Qualität des sprachlichen Angebots, strukturelle Aspekte in Kindertageseinrichtungen, Motivation, den familiären Sprachgebrauch sowie Bildungshintergrund**.

Voraussetzungen für einen gelingenden Sprach(en)erwerb ist ein entsprechendes sprachliches Angebot, und zwar sowohl quantitativ als auch qualitativ. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sind hier insofern im Nachteil, als dass ihnen – im Vergleich zu deutschsprachigen Kindern – ein weniger umfangreiches Angebot zur Verfügung steht und sie bis zum Schuleintritt weniger Zeit haben, ihre Deutschkompetenzen auszubauen (Ruberg/Rothweiler 2012; Tracy 2008).

An dieser Stelle rücken auch die Kindertageseinrichtungen ins Blickfeld, die in Bezug auf das fehlende (qualitative) Sprachangebot im Deutschen kompensatorisch tätig werden sollen. Der Blick auf die Rahmenbedingungen elementarpädagogischer Einrichtungen zeigt, dass die (personalen) Ressourcen hierfür nicht immer zur Verfügung stehen (Ruberg/Rothweiler 2012).

Neben der Motivation, eine zweite Sprache zu erwerben, spielen auch der Sprachgebrauch in der Familie (welche Sprachen werden wann und von wem gesprochen?) sowie der Bildungshintergrund der Eltern eine Rolle.



Sprache der Eltern

Eltern sollten grundsätzlich in der Sprache mit ihren Kindern sprechen, die sie selbst gut beherrschen und in der sie sich wohlfühlen! Sie sind wichtige sprachliche Vorbilder für die entsprechende Sprache. Wenn dies nicht Deutsch ist, müssen erste Bildungseinrichtungen wie Krippe oder Kindergarten den nötigen Input im Deutschen liefern (Lemke/Tracy 2009; Tracy 2008).

Wie die angeführten Beispiele illustrieren, können sprachliche Erwerbsbedingungen und -voraussetzungen sehr unterschiedlich sein. Obwohl grundsätzlich empirische Belege für den Verlauf des (mehrsprachigen) Spracherwerbs und somit viele Anhaltspunkte für die pädagogische Praxis existieren, bleibt es wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass es nicht »den« Spracherwerb gibt (Klein 2007). Ein individueller Blick aufs Kind und dessen (Sprach-)Biografie ist deshalb zentral für jegliche Förderbemühungen.

Es bleibt aber wichtig, festzuhalten, dass Mehrsprachigkeit an sich keine Überforderung für Kinder darstellt. Die Erstsprache »behindert« auch keinesfalls das Erlernen einer weiteren Sprache (Engin 2013). Für die pädagogische Praxis bedeutet dies vor allem eins:

»Die Erstsprache hat eine wichtige Sozialisationsfunktion für die betroffenen Kinder, weshalb sie auch in der Schule akzeptiert und positiv unterstützt werden sollte. Sie hat im Rahmen der zweisprachigen Erziehung einen eigenständigen Stellenwert und sollte nicht auf die Funktion einer ›Hilfssprache‹ für den Erwerb der Zweitsprache reduziert werden. Auch im DaZ-Unterricht dürfen die Kinder nicht auf ihre Zweitsprache reduziert werden, sondern sind als Kinder mit zwei Sprachen ernst zu nehmen« (Rösch 2001, S. 15).

Mythen über den Sprach(en)erwerb

Mythos 1: Kinder, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, können ja keine Sprache richtig!

Was heißt es eigentlich, eine Sprache richtig zu beherrschen? Mehrsprachigkeit bedeutet nicht, dass ein Mensch doppelt einsprachig ist, also dass die Sprachkompetenz in allen Sprachen exakt gleich entwickelt ist. Möglicherweise sind bestimmte Wortschatzbereiche (z. B. schul- oder berufsbezogene Wörter) nur in einer Sprache vorhanden. Oder aber es wurde in einer Sprache ein spezifischer Dialekt erworben und der Sprecher kann das sprachliche Register »Hochsprache« nicht anwenden – ein Phänomen, das im Übrigen auch bei vielen einsprachigen Deutschsprechern zu finden ist. Würden wir dann den Schluss ziehen, dass der Sprecher seine Sprache nicht richtig kann? Wir sollten also eher unsere Erwartungshaltung an die Sprachkompetenz Mehrsprachiger überdenken, als deren Sprachkompetenz negativ zu bewerten!

Mythos 2: Kinder können die Sprachen im Kopf nicht richtig auseinanderhalten. Deswegen vermischen sie die Sprachen!

Mehrsprachige Sprecher nutzen die verschiedenen Sprachen, die sie beherrschen, weil sie es können! Was spricht dagegen, sich z. B. ein Wort aus einer anderen Sprache auszuleihen, wenn es dem Sprecher schneller einfällt und er oder sie genau weiß, dass der Zuhörer ebenfalls beide Sprachen beherrscht? Je nach Thema der Kommunikation kommen Mehrsprachige auch gar nicht ohne diese Strategien aus, weil es ein spezifisches Wort wie *Einwohnermeldeamt* oder *Elternbeirat* in anderen Sprache nicht gibt. Codeswitching ist kein Zeichen von »Sprachverwirrung«, sondern zeigt vielmehr den kompetenten und kreativen Umgang mit mehreren Sprachsystemen.



Auch bei Kindern, die Deutsch als Erstsprache erwerben, ist der Spracherwerb in der Grundschulzeit noch nicht vollständig abgeschlossen. Wir geben im Anschluss einen Überblick über die sprachlichen Erwerbsaufgaben am Übertritt zur Primarstufe.

1.3 Sprachliche Erwerbsaufgaben in der Grundschule

Weiter oben haben wir bereits erwähnt, dass sich normal entwickelte, deutschsprachige Kinder die grundlegenden Satzstrukturen des Deutschen im Alter von 30 bis 42 Monaten erschlossen haben (Rothweiler/Ruberg 2011; Tracy 1991). Dazu gehören die Produktion und das Verständnis von Haupt- und Nebensätzen sowie von einfachen Fragesätzen. Während das Verständnis von einfachen W-Fragen (*Wo ist die Puppe?*, *Was kocht Mama?*) im Alter von vier Jahren gesichert ist, bereiten Kindern andere Frageformate größere Probleme, wie beispielsweise die sogenannten exhaustiven (erschöpfenden) W-Fragen (Schulz 2007), deren Bedeutung sich Kinder erst im Alter von ca. fünf Jahren erschlossen haben (Roeper 2006, zitiert nach Schulz 2007). Hierzu ein kurzes Beispiel: Die Frage *Wer trägt heute einen schwarzen Pullover?* erfordert eine Antwort, die tatsächlich alle infrage kommenden Personen einschließt (d. h. nicht nur eine, sofern wirklich mehrere Personen einen schwarzen Pullover tragen). Das verstehen jüngere Kinder noch nicht, sie benennen in der Regel nur eine einzige Person (Schulz 2007).

Das Lautinventar des Deutschen haben sprachlich altersgemäß entwickelte Kinder zum Zeitpunkt der Einschulung vollständig erworben (Ruberg/Rothweiler 2012; Tracy 2008). Der Umfang des aktiven Wortschatzes umfasst im Alter von sechs Jahren ca. 3 000 bis 5 000 Wörtern, passiv werden zwischen 9 000 und 14 000 Wörtern verstanden (Schulz 2007). Woran »arbeiten« Kinder in der Grundschulzeit also noch in Bezug auf ihre sprachlichen Fähigkeiten?

Bleiben wir zunächst beim Wortschatz. Dieser ist zwar inzwischen auf eine stattliche Größe angewachsen (s. o.), dennoch gibt es natürlich auch weiterhin viele neue »Wortschätze« zu entdecken. Studien legen nahe, dass pro Schuljahr ungefähr 3 000 neue Wörter eingeführt werden. Allerdings werden, nur wenige hundert davon explizit im Unterricht erklärt und besprochen – dazu gehören beispielsweise Fachwörter im Mathematikunterricht oder spezifische Tier- und Pflanzennamen im Sachunterricht (Apeltauer 2008).

Viele komplexe Wortzusammensetzungen (*Pausenaufsicht*, *Wochenplanarbeit*) oder Adjektive mit bestimmten Nachsilben (*sorgsam* oder *hörbar*) werden nicht zwingend mit Schüler/innen besprochen, obwohl diese gleichermaßen unbekannt sein können. Die Bedeutung dieser Wörter müssen sich die Schüler/innen dann selbst erschließen – z. B. durch den Kontext, in dem diese verwendet werden, oder indem ein Wort wie *Wochenplanarbeit* in seine Wortbestandteile zerlegt wird. Schüler/innen mit einem vergleichsweise großen Wortschatz fällt dies leichter als Schüler/innen, deren Wortschatz geringer ausfällt (Apeltauer 2008).