
Natürliche Begabungen nutzen!

Plädoyer für eine Überwindung sprachlicher Unterforderung

Rosemarie Tracy

1. Eine (scheinbar) paradoxe Ausgangslage

Zu den besonderen Begabungen des Menschen gehört die Fähigkeit, Sprachen zu erwerben – „Sprachen“ im Plural, da sich die Sprachfähigkeit nicht auf *eine* Sprache beschränkt. Wir können problemlos von Anfang an mit mehr als einer Sprache aufwachsen, also einen „doppelten“ Erstspracherwerb bewältigen, oder im Laufe der frühen Kindheit eine weitere Sprache mit ins Boot holen. Freilich: Je jünger wir sind, wenn wir mit einer neuen Sprache in Kontakt kommen, desto größer ist die Chance, eine dem jeweiligen muttersprachlichen Niveau nahe Kompetenz zu erreichen.

Aber auch Lerner und Lernerinnen, die erst im Schulalter – wie im Fall des typischen Fremdsprachenunterrichts – oder sogar erst als Erwachsene weitere Sprachen lernen, können dabei noch in hohem Maße erfolgreich sein, wenn gleich sie durch Motivation und Übung wettmachen müssen, was Kindern in den ersten Lebensjahren dank effizienter Erwerbsstrategien in den Schoß fällt. Mit dem Alter wird auch hoher Arbeitseifer nur in Ausnahmefällen verhindern können, dass man an der Aussprache als Nichtmuttersprachler erkannt wird. Das hat allerdings sogar einen gewissen Charme: Man denke nur an einschlägige Werbespots (*Aber isch ,abe gar kein Auto!*). Im Übrigen bedeutet auch

der unvollständige Erwerb einer über unsere Erstsprache hinaus erworbenen Sprache nicht, dass wir nicht überaus effektiv kommunizieren oder uns nicht in die Gesellschaft unserer Zweitsprache integrieren könnten!

Diese Befähigung des Menschen, Sprachen zu erwerben, steht in offenkundigem Widerspruch zur Realität unserer schulischen und vorschulischen Bildungseinrichtungen. Auf den ersten Blick ergibt sich hier also ein Paradox, denn wie kann es sein, dass viele Kinder nicht-deutscher Erstsprachen trotz vorausgegangenem Kindergartenbesuch beim Eintritt in die Grundschule immer noch massive Lücken im Alltagswortschatz und Probleme mit dem Verstehen und Produzieren einfacher Textzusammenhänge haben? Allzu oft beginnt mit diesem Rückstand eine Negativspirale, die über mangelhafte schulische Leistungen und zunehmende Demotivierung zu Schulabbrüchen und Chancenlosigkeit auf dem Arbeitsmarkt führt.

Anliegen meines Beitrags ist es zu zeigen, dass wir diesen Teufelskreis nur durchbrechen können, wenn wir möglichst früh, d. h. bei dreijährigen oder noch jüngeren Kindern, intensiv in die Förderung investieren. Um die aktuelle Situation nachhaltig zu verbessern, muss sich aber zunächst in unseren eigenen Köpfen einiges bewegen. Dazu gehört in erster Linie die Aneignung von Grundkenntnissen über die zu erwerbende Sprache und über dafür notwendige Erwerbsbedingungen.

Im nächsten Abschnitt werde ich noch einmal auf den oben genannten Widerspruch eingehen, denn angesichts der Erwerbsbedingungen können die sprachlichen Probleme von Kindern aus Zuwandererfamilien nicht wirklich überraschen. Abschnitt drei erläutert anhand von ausgewählten Bereichen, was man sich beim Spracherwerb aneignen muss und warum dies nicht unter beliebigen Bedingungen gelingen kann. Im vierten Abschnitt skizziere ich anhand eines konkreten Beispiels, des Ludwigshafener Pro-

jekts „Sprache macht stark!“, ein umfassendes Förderkonzept und schließe mit einigen generellen Überlegungen.

2. Von nichts kommt (leider auch beim Spracherwerb) nichts

Artikelüberschriften wie „Jedes fünfte Schulkind spricht kein Deutsch“ (Böhme, Rhein-Neckar-Zeitung, 7.12.07) sind im Moment an der Tagesordnung. Dabei ist diese Behauptung vielleicht sogar zu optimistisch, denn im *Nationalen Integrationsplan* (Nationaler Integrationsplan 2007, S. 47) ist davon die Rede, dass bereits jedes dritte Kind unter sechs Jahren einen Migrationshintergrund hat, und in Großstädten wie Ludwigshafen stammen bereits 60 Prozent der Neugeborenen aus einer Zuwandererfamilie. Viele von ihnen kommen voraussichtlich erst in der Kita in nennenswerten Kontakt mit dem Deutschen. Wir sehen schon, warum wir es bei dem oben skizzierten Dilemma nicht mit einem echten Paradox zu tun haben, denn das Kindern angeborene Talent zum Spracherwerb und zur Mehrsprachigkeit kann sich natürlich nur dann entfalten, wenn man ihnen eine echte Erwerbsgelegenheit einräumt. Um es etwas salopper zu formulieren: Telepathie reicht nicht!

Der Spracherwerb ist das Produkt eines komplexen Zusammenspiels unserer Veranlagung und dem sprachlichen Angebot der Umwelt. Letzteres liefert den so genannten „Input“: die Lernanreize, die das kindliche Gehirn immer wieder vor neue Herausforderungen stellen. Im Fall des Deutschen müssen Lerner beispielsweise erkennen, dass es unterschiedliche Positionen für Verben gibt (s.u.) und dass sich nicht alle Verben gleich verhalten. Wir sagen zwar *der lacht/spielt*, aber *der will/kann* (nicht *willt/kannt*), *ich lache*, aber *ich bin* (nicht etwa *bine, kanne*). Lerner (Erst- und Zweitsprachler) neigen dazu, solche

„Schwachstellen“, d. h. Inkonsistenzen des Systems, zu reparieren. Sie übergeneralisieren reguläre Formen und sagen zeitweise *willt, bine* oder *geschwimmt, gegeht*. Gleiches gilt für andere Bereiche, in denen potenzielle Alternativen in Konkurrenz zueinandertreten, wie beispielsweise bei der Kennzeichnung des Plurals. Kinder produzieren dann unter Umständen *Apfeln, Buchen* oder *Kinden* an Stelle von *Äpfel, Bücher* und *Kinder*. Diese Irrtümer können Kinder nur korrigieren, wenn sie durch den Input mit den zielsprachlichen Varianten konfrontiert werden. Dies wiederum hängt entscheidend von dem im kindlichen Alltag vorhandenen Gesprächsstoff und damit letztlich vom Zufall ab.

Der Erstspracherwerb (egal, ob Laut- oder Gebärdensprache) vollzieht sich bei jedem normal entwickelten Kind. Dabei muss sich ein Lerner anhand des verfügbaren Inputs viele unterschiedliche Arten von Kenntnisse erschließen: die jeweilige Lautstruktur, Betonungsregeln, die Form von Wörtern und ihre Bedeutungen sowie Regeln zur Konstruktion und Interpretation von Sätzen und Satzverbindungen. Hinzu kommen sprach- und kulturspezifische Gebrauchsbedingungen. Der größte Teil dieser Kenntnisse ist implizit, das heißt, er ist dem eigenen Bewusstsein nicht zugänglich und wird „beiläufig“ erworben.

Über die Frage, bis zu welchem Alter Kinder sich der optimalen Strategien des Erstspracherwerbs auch noch beim Zweitspracherwerb bedienen können, wird in der Forschung intensiv diskutiert (Anstatt, 2007; Birdsong, 1999; Klein, 2000). Klar ist jedenfalls, dass die Begabung alleine nicht reicht, wenn die Umwelt Kindern Erwerbsgelegenheiten vorenthält. Im Fall des Erstspracherwerbs führt das Fehlen einer normalen sprachlichen Umgebung zu einer letztlich nicht mehr behebbaren Entwicklungsstörung (vgl. den Fall von Genie in Rymer, 1993).

Ohne ausreichende Erwerbsgelegenheiten fehlt Lernern nicht nur die Einsicht in die Relevanz einer Sprache. Sie

sind mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht einmal dazu in der Lage, strukturell einfache deutsche Sätze zu verstehen, wenn sie bestimmte formale Feinheiten nicht differenzieren können. Die beiden folgenden Beispiele illustrieren, wie wichtig es ist, das grammatische Genus als Interpretationshinweis nutzen zu können.

- (1) Die Schlange wartete, bis das kleine Krokodil heranschwamm. Es öffnete sein Maul und sie zog sich schnell in die Dunkelheit ihrer Höhle zurück.
- (2) Am Klavier saß eine Frau und sang. Es war schwarz und klang fürchterlich.

(1) kann man nur angemessen verstehen, wenn man erkennt, auf welche der im ersten Satz genannten Referenten (*Schlange, Krokodil*) sich die Pronomen des zweiten Satzes (*sie, es*) beziehen. Dazu müssen Kinder wissen, dass sich die Artikel *die/das* wichtige Informationen mit den Pronomen *es/sie* teilen. Gleiches gilt für die Referenten in den Beispielsätzen unter (2).

Anscheinend fällt es Zweitsprachlernern generell schwerer als Kindern mit Deutsch als Erstsprache, Nomen das richtige Genus zuzuweisen (vgl. auch Kaltenbacher & Klages, 2006). Es handelt sich eben um eine Erwerbsaufgabe, die durch die Koexistenz unterschiedlicher Regeln, mannigfache Ausnahmen sowie die Interaktion mit weiteren Aspekten, beispielsweise der Kasusmarkierung, erschwert wird. Berücksichtigt man ferner, dass Kindern mit Deutsch als Zweitsprache bis zum Schulbeginn generell weniger Zeit und eine erheblich geringere Datenbasis zur Verfügung steht, kann man sich über die Hartnäckigkeit von Erwerbsproblemen nicht wirklich wundern. Es wäre eher verwunderlich, wenn es sich unter den gegebenen Bedingungen anders verhielte. Kinder haben offenkundig zu wenig Gelegenheit, möglichst früh in ihrem Input relevante „Indizien“ zu sammeln.

3. Zur Verdeutlichung der Erwerbsaufgabe

Fördermaßnahmen müssen so beschaffen sein, dass sie Kindern anhand möglichst transparenter Belege das Erschließen von Regeln und die Entdeckung und Speicherung von Ausnahmen ermöglichen. Anhand der folgenden Beispiele kann man sich schnell klar machen, welche Erwerbsprobleme besonders hartnäckig sind. Nehmen wir dazu einmal an, wir begegneten in unserem Sprachangebot folgenden Sätzen:

- (3) (a) Der Affe will dem Hund einen Knochen wegnehmen.
 (b) Vorsichtig streckt er seine Hand nach dem Knochen aus.
 (c) Hat der Hund seine Absicht bemerkt?
 (d) Ich nehme nicht an, dass er sich den Knochen wegnehmen lässt.

Was könnten wir allein anhand dieser Datenlage über die Regeln des deutschen Satzbaus schließen? Die folgende Tabelle fasst die wichtigsten Fakten in Form einer Zuweisung von Satzteilen zu unterschiedlichen „topologischen Feldern“ zusammen (vgl. dazu den Duden, 1996).

	⇓	SATZKLAMMER	⇓
<i>Vorfeld</i>	<i>LiSK</i>	<i>Mittelfeld</i>	<i>ReSK</i>
Der Affe	will	dem Hund einen Knochen	wegnehmen.
Vorsichtig	streckt	er seine Hand	aus.
	Hat	der Hund seine Absicht	bemerkt?
Ich	nehme	nicht	an,
	⇓ <i>Konj.</i>		⇓
	dass	er wegnehmen	lässt.

Das Deutsche ist eine Verbzweit-Sprache. In Hauptsätzen steht das Verb, das die Tempusmarkierung trägt und mit

dem Subjekt in Person und Numerus übereinstimmt (in der Linguistik spricht man hier von *Kongruenz*), in der zweiten Position im Satz, der *linken Satzklammer* (LiSK), während alle anderen Verbbestandteile (Partikel wie *an*, Partizipien wie *bemerk*t und Infinitive wie *wegnehmen*) in der *rechten Satzklammer* (ReSK) anzutreffen sind. In Nebensätzen (vgl. *dass er sich den Knochen wegnehmen lässt*) wird die linke Satzklammer von Konjunktionen oder Relativpronomen (... *den Knochen*, **den** *er sich wegnehmen lässt*) beansprucht. In diesem Fall muss das mit dem Subjekt kongruierende, tempusmarkierte Verb in die rechte Satzklammer ausweichen. Im Vorfeld, dem Bereich vor dem Verb in der zweiten Position, können beliebige Elemente auftauchen. In den Beispielen oben sind dies Subjekte (*der Affe*, *ich*) und ein Adverb (*vorsichtig*). Sofern sie ein Verb enthalten, können auch rudimentäre Äußerungsfragmente Lernern weitere Belege für genau diese topologische Struktur liefern, vgl. (4)–(5).

(4) ReSK: Alle mal *herhören*!

Augen *zu*, Mund *auf*!

Jetzt noch eine Prise Salz *drüberstreuen*! (beim Kochen)

(5) LiSK: *Klappt's etwa nicht?*

Machst'n du da mit dem Knochen? (mit ausgelassenem „Was“)

Belege für einen abstrakten syntaktischen Bauplan mit rechter und linker Satzklammer und der Verteilung von Verben auf diese beiden Positionen finden sich im Input in Hülle und Fülle, denn dieser Bauplan ist unabhängig von spezifischen Verben.

Ganz anders verhält es sich mit den konkreten Wortformen, die in den einzelnen Positionen dieses Strukturformats auftreten können. Könnten wir anhand von *wegnehmen* oder *ich nehme* schließen, dass es bei der 2. und 3. Person Singular im Präsens heißen muss *du nimmst*, *er*

nimmt und nicht etwa *du nimmst, er nehmt*? Wohl kaum! Denn ohne einen eindeutigen Hinweis, einen „Hörbeleg“, kann man schließlich nicht wissen, welche Formen aus der Reihe tanzen. Wenn ein Kind erkennen soll, dass es im Standarddeutschen *ich falle, du fällst* heißt und nicht etwa *du fallst* (analog zu *ich lalle, du lallst*), muss es *fällst* und/oder *fällt* mindestens ein einziges Mal im Input begegnen können – im Idealfall öfter. Ein Kind, das selbst *fallst* produziert, könnte sonst auf den Gedanken kommen, seine Mutter habe sich lediglich versprochen, wenn sie sagt: „*Du fällst mir da hoffentlich nicht runter!*“

Was bedeutet dies nun konkret für den Spracherwerb? Um neben den grundlegenden strukturellen Bauplänen einer Sprache auch noch die Feinarbeit, d. h. das paradigmatische Detail, zu meistern, bedarf es eines möglichst intensiven und differenzierten Kontakts mit kontrastierenden Formen. Was also müssten Lerner hören? Für den Bereich der Verben fänden Lerner beispielsweise relevante Indizien in einfachen Äußerungen, wie man sie in ganz natürlichen Gesprächssituationen antrifft, vgl. (6)–(7).

- (6) Guck mal, der *fällt* gleich vom Baum runter! Der ruft, „Hilfe, ich *falle!*“. Bist du auch schon mal *gefallen*? usw.
- (7) Ich *nehme* erstmal den roten Klotz. Welchen *nimmst* du? Sieh mal, Max hat sich einen blauen Klotz *genommen*. Was meint ihr, sollen wir uns dann auch noch einen gelben Klotz nehmen? usw.

Wie wichtig das Erkennen grammatischer Details ist, kann man sich leicht vergegenwärtigen, wenn man an Situationen denkt, in denen kein Bild und keine gleichzeitig ablaufende Handlung Interpretationshilfen liefert, also sogenannte „dekontextualisierte“ Gesprächssituationen, in denen ein Ereignis ohne visuelle Unterstützung im Kopf rekonstruiert werden muss.

Um aktive und passive Sätze wie: *Der Hund jagt die Maus.* / *Die Maus wird vom Hund gejagt.* zu verstehen, benötigen Lerner nicht viel Grammatik, denn ihr Weltwissen reicht vielleicht schon aus, um beim Verstehen von Wörtern wie *jagen, Maus, Hund* zu schließen, welche Art von Ereignis (Wer jagt wohl wen?) wahrscheinlicher ist. Bei potenziell symmetrischen Kräfteverhältnissen hingegen versagt das Weltwissen, d. h. in diesen Fällen müssen sich Lerner auf ihre Grammatik verlassen können, vgl. (8).

- (8) (a) Ich weiß, dass Max Moritz mit Sand beworfen hat.
(b) Ich weiß, dass Max von Moritz mit Sand beworfen wurde.

Um die beiden Sätze dieses Aktiv-Passiv-Paars voneinander zu unterscheiden und zu verstehen, was passiert ist, reicht die Beachtung der Abfolge von Nomen und Verben nicht, denn die ist ja identisch. Voraussetzung für eine korrekte Interpretation des Passivs ist, dass Kinder die Signalfunktion des Hilfsverbs *werden* und der Präposition *von* – Letztere hilft, den „Täter“ zu identifizieren – erkennen.

Die Besonderheiten des Passivs oder andere komplexe Strukturbereiche (die Interpretation von Fragen, verneinten Sätzen, satzübergreifenden Zusammenhängen etc.) erschließen sich auch monolinguale Kinder erst nach und nach (vgl. Schulz, 2007). Von daher kann es uns eigentlich nicht überraschen, wenn sich Zweitsprachlerner entsprechend schwer tun (vgl. Wegener, 1998). Um Kinder beim Spracherwerb durch ein gezieltes Sprachangebot effektiv und effizient zu unterstützen, muss man selbst eine Vorstellung von der Komplexität der jeweiligen Erwerbsaufgabe und von den natürlichen Lernstrategien von Lernern auf diversen Altersstufen haben.

Doch auch ein prinzipiell günstiges sprachliches Angebot kann nur Wirkung zeigen, wenn es eine Chance hat, vom *Input* zum *Intake* zu werden, d. h. wenn Kinder in

die Lage versetzt werden, das, was gesagt wird, auch tatsächlich wahrzunehmen und zu verstehen. Dies ist aber nur dann möglich, wenn sich Störgeräusche in Grenzen halten, denn wir sprechen hier über lautliche Feinheiten, die bei ungünstigem Geräuschpegel schnell überhört werden. Im Übrigen sollte insbesondere zu Beginn des Spracherwerbs/der Förderung sichergestellt werden, dass Kinder den situativen Kontext als Interpretationshilfe nutzen können. Sie müssen erkennen, was ihre Gesprächspartner beim Sprechen tun, z. B. den Tisch decken, sich anziehen oder ein bestimmtes Bild malen. Für eine gezielte sprachliche Förderung ist es daher unerlässlich, dass Förderkraft und Kinder ihre Aufmerksamkeit auf gleiche Inhalte und Ereignisse richten können. Wenn Kinder klein und Gruppen groß sind, ist die Erhaltung eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus kaum zu leisten. Kommen immer wieder Störgeräusche und visuelle Ablenkungen hinzu, kann selbst ein gut durchdachtes Sprachangebot keine Wirkung zeigen.

4. Wir müssen in viele Köpfe investieren

Dies alles bedeutet, dass wir viele Köpfe fördern und herausfordern müssen: die Köpfe der Kinder und die Köpfe derjenigen, die ihnen beim Spracherwerb helfen wollen und die wir entsprechend qualifizieren müssen. Ohne rudimentäre Kenntnis der Grammatik der Zielsprache und ohne entsprechendes Wissen darüber, was Lerner hören (und sehen) müssen, um den Code der Zielsprache zu knacken, ist erfolgreiche und effiziente sprachliche Förderung nicht machbar. Ohne elementares analytisches Know-how ist auch keine Einschätzung des Sprachentwicklungsstands und des individuellen Förderbedarfs möglich. Nur wer erkennen kann, welche Meilensteine des Sprach-

erwerbs ein Kind bereits gemeistert hat, kann es individuell fördern und ihm gezielt sprachliche Anregungen liefern, welche die Erwerbsdynamik in Gang bringen und in Gang halten, z. B. durch eine spielerische, aber konsequente Konfrontation mit unregelmäßigen Formen.

Der Griff in das methodische Repertoire von Fördermaßnahmen wird sich nach dem Alter der Kinder richten müssen. Kleinkindern, die im Alter von zwei bis vier Jahren mit dem Erwerb einer Zweitsprache beginnen, wird man sich idealerweise in möglichst kleinen Gruppen zuwenden und auf implizites, beiläufiges Lernen bauen. Wichtig ist es, wie bereits betont, einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus herzustellen: Alle Kinder sollten in der Lage sein zu sehen, was die mit der Förderung betraute Person tut, und damit aufgrund ihres bereits vorhandenen Wissens über das Funktionieren von Sprache erraten können, worüber sie wohl in diesem Moment spricht. Schließlich ist es auch nur in einer kleinen und (relativ) ruhigen Gesprächsrunde möglich, mit jedem einzelnen Kind in einen Dialog zu treten, der mehr als gelegentliche Frage-Antwort-Paare (wie beispielsweise *Geht es dir heute gut? Was hast du denn gefrühstückt? etc.*) umfasst. Wie, wenn nicht in einem Gespräch, könnte man jedem einzelnen Kind signalisieren, dass man sich dafür interessiert, was es denkt und was es zu sagen hat?

Kinder erweisen sich in Gesprächen früh als kreative und aktive Kommunikationspartner, deren natürliche Kompetenzen durch eine anregende Umgebung herausgefordert werden können. Dies geschieht im Elementarbereich nicht etwa durch vorgezogenen Unterricht, sondern durch Nutzung der natürlichen Wissbegierigkeit des Kindes und seiner Bestrebung, seine Umwelt zu verstehen und sich mitzuteilen. Von Kindern, die von Anfang an mehrsprachig aufwachsen, wissen wir, dass sie sich früh Gedanken darüber machen, wer wohl aus welchen Gründen welche Sprache

spricht (vgl. Tracy & Gawlitzek, 2000; Tracy, 2007a,c), und sie äußern sich bereits als Zwei- bis Dreijährige explizit zum sprachlichen Verhalten ihrer Umgebung, vgl. dazu (9), von einem bilingualen Mädchen, das mit Deutsch und Englisch als doppelten Erstsprachen aufwächst.

(9) Mutter zur Tochter: In the Kita they call it „Frühstück“, don't they?

Tochter (2) zur Mutter: Und du heißt das „Breakfast“.

In ihrer Antwort auf die Frage der Mutter zeigt dieses Kind explizit sein Wissen um Äquivalenzen zwischen seinen beiden Sprachen. Offensichtlich unterstützt frühe Mehrsprachigkeit – und dies impliziert schließlich Sprachkontakt im Kopf eines Individuums – entsprechend frühe metasprachliche Kompetenzen. Auch Kinder, die im Vorschulalter mit dem Zweitspracherwerb beginnen, müssen zugleich die Fähigkeit der Sprachwahl ausbilden und je nach Kontext einer ihrer Sprachen unterdrücken, wenn sie sich in monolingualen Situationen befinden (d. h. die Lehrerin spricht kein Vietnamesisch, die Familie kaum Deutsch).

Wie gut sind unsere Schulen nicht nur für die Probleme sondern auch für die Kompetenzen und Ressourcen gerüstet, die Kinder mitbringen? Wissen Lehrkräfte beispielsweise, dass Sprachmischungen keineswegs Ausdruck eines sprachlichen Defizits sein müssen? Sie erfüllen soziosymbolische, stilistische und metasprachliche Aufgaben (z. B. Kenntlichmachung von Solidarität, Gruppenidentität, Zustimmung, Hintergrundinformation, Selbstkorrekturen etc.) und sind in formaler Hinsicht keineswegs beliebig (vgl. Keim, 2007; Keim & Tracy, 2007; Myers-Scotton, 2006).

Spätestens in den letzten Grundschulklassen bieten sich Themen wie Sprachwechsel und Sprachmischung auch im Unterricht an, um eine Reflexion über eigene sprachliche Fähigkeiten und Verhaltensweisen, aber auch über Eigenschaften von Sprachen im Allgemeinen und über die diversen im

schulischen Kontext gelehrt Zielsprachen anzustoßen. Wäre es nicht auch höchste Zeit, Schüler etwas eingehender und expliziter darüber zu informieren, welche erstaunlichen „Objekte“ natürliche Sprachen sind und was wir über unsere Fähigkeiten, sie uns anzueignen, wissen?¹ Auf diese Weise könnte man Lerner auch dazu motivieren, sich bewusster mit eigenen Lernstrategien und verschiedenen Erwerbsaufgaben, unter anderem auch mit dem Erwerb und der Differenzierung unterschiedlicher Repertoires gesprochener und geschriebener Sprache, auseinander zu setzen.

5. Optimistisches aus der Praxis: Sprachen machen stark!

In dem eingangs erwähnten Zeitungsartikel über die Sprachdefizite von Grundschulern mit Migrationshintergrund ist davon die Rede, dass man „in den Elternhäusern anfangen“ müsse (Böhme, 2007, S. 21, zitiert wird der baden-württembergische Kultusminister Rau). Was genau ist damit gemeint? Könnte ein Vater, der neben seiner Erstsprache Arabisch oder Russisch nur rudimentäre Kenntnisse der deutschen Sprache hat, überhaupt so schnell Deutsch lernen, dass sein bereits vor den Toren der Grundschule angekommenes Kind noch rechtzeitig vom Deutscherwerb des Vaters profitieren kann? Wie rasch wäre eine ganze Familie sprachlich dazu in der Lage, sich auf ein neues Medium als Familiensprache einzulassen? Jeder, der einmal versucht hat, mit Freunden, Kollegen oder Familienmitgliedern, mit denen man bisher jahrelang in Sprache A kommuniziert hat, einen Wechsel zu einer Sprache B zu verabreden, weiß, dass dies auch unter Beteiligten mit ausreichender Sprachkompetenz außerordentlich schwer und belastend sein kann. Und wie sollte eine Chinesisch oder Arabisch sprechende und schreibende Mutter ihrem Kind beim Erwerb der deutschen Schrift hel-

fen, die sich so radikal von ihrer eigenen Schriftsprache unterscheidet?

Es steht außer Frage, dass Eltern wichtige Modelle für ihre Kinder sind und dass sie sich die wichtigste Sprache des Landes, in dem sie leben, aneignen sollten. Erwachsene zeigen Kindern auf diese Weise: Lernen ist wichtig, Sprachen lernen ist wichtig, die Fähigkeit, auf Deutsch kommunizieren zu können, ist uns wichtig. Aber was den eigentlichen Kern grammatischer Kompetenzen angeht – man denke allein an die oben erwähnten Eigenschaften deutscher Sätze und an das Genus –, ist es äußerst unwahrscheinlich, dass Erwachsene, sofern sie nicht schon vor der Geburt ihrer Kinder über gute Deutschkenntnisse verfügen, ihren Kindern ein angemessenes und hinreichend differenziertes Sprachmodell liefern können. Wenn wir uns anschauen, wie schnell sich Kinder im Alter von drei bis vier Jahren das Deutsche und insbesondere die deutsche Satzstruktur aneignen, sofern sie eine hinreichende Erwerbsgelegenheit erhalten (vgl. Rothweiler, 2006; Thoma & Tracy, 2006; Tracy, 2007a,c), kommen wir schnell zu dem Schluss, dass eigentlich die Kinder das Tempo und das Modell vorgeben könnten, nicht die Erwachsenen.

Vielleicht ist mit der Absicht, „im Elternhaus anzufangen“, auch etwas Realistischeres gemeint, nämlich frühe Kooperationen mit den Familien, deren Kinder in vorschulischen und schulischen Einrichtungen gefördert werden sollen. Eltern aus Zuwandererfamilien wissen in der Regel mittlerweile, wie wichtig der Erwerb des Deutschen für die Bildungschancen und den weiteren Lebensweg ihrer Kinder ist. Was sie nicht immer wissen, ist, dass man mit dem Angebot einer zweiten Sprache nicht warten muss, bis der Erstspracherwerb abgeschlossen ist. Den Eltern muss die Angst genommen werden, dass der Erwerb einer zweiten Sprache zwangsläufig zum Verlust der Erstsprache führt, und man muss ihnen konkret zeigen, wie sie selbst

im Rahmen ihrer Möglichkeiten die Erstsprachen ihrer Kinder unterstützen und ihren Kindern helfen können, sich zu selbstbewussten mehrsprachigen Menschen zu entwickeln. Je angstfreier sich Eltern über den Erwerb neuer sprachlicher Kompetenzen ihrer Kindern freuen können, desto engagierter werden sie sich darum bemühen, ihren Kindern den regelmäßigen Kitabesuch zu ermöglichen und auch eine weitere Förderung ihrer Kinder in der Grundschule nicht als Makel sondern als Chance erkennen.

In den letzten Jahren sind bundesweit viele Förderaktivitäten und Bemühungen zur Ermittlung des Förderbedarfs auf den Weg gebracht worden.² In Ludwigshafen wurde vor zwei Jahren dank der finanziellen Unterstützung durch die BASF im Rahmen der „Offensive Bildung“ ein Projekt initiiert, das die bisher skizzierten Überlegungen über frühes Förderpotenzial und die dafür notwendigen Bedingungen berücksichtigt.

Das Projekt „Sprache macht stark! Sprachbrücke Familie – Kita“ besteht aus drei parallelen Säulen: (a) wöchentlichen Eltern-Kind-Gruppen; (b) der Förderung von zweijährigen Kindern in kleinen Gruppen von vier Kindern, die dreimal pro Woche stattfinden, sowie (c) der Förderung der Kinder im pädagogischen Alltag. Alle drei Bereiche sind über parallele Aktivitäten eng miteinander vernetzt, d. h. die sprachlichen Inhalte und der Wortschatz, der Kindern zunächst in der Kleingruppe nahegebracht wird, findet unmittelbar danach im normalen Kitageschehen Verwendung. Eine thematische Wiederholung oder Erweiterung erfolgt dann auch in den Eltern-Kind-Gruppen, in denen Mütter dazu ermutigt und angeregt werden, die gleichen Themen nochmals in den Erstsprachen der Kinder aufzugreifen. Wichtiger Bestandteil der Gesamtkonzeption ist eine anspruchsvolle theoretische und praktische Weiterbildung der für die Sprachförderung

und die Eltern-Kind-Gruppen verantwortlichen Erzieherinnen und ihrer Teams. Die Förderkräfte werden außerdem sowohl bei der Durchführung der Kleingruppen, der Förderaktivitäten im Alltag und der Eltern-Kind-Gruppen fachlich begleitet und beraten.

Die Ergebnisse des ersten Projektjahres liegen mittlerweile vor und belegen eindrücklich nicht nur die sprachlichen Fortschritte der Kinder. Über die rege Teilnahme an den Eltern-Kind-Gruppen entwickelte sich ein Vertrauensverhältnis zwischen Müttern und Erzieherinnen. Die Eltern wenden sich zunehmend auch mit generellen Erziehungsfragen und Informationsbedarf bezüglich ihrer Möglichkeiten, die Kinder zu unterstützen, an die Einrichtungen.

Die Erzieherinnen der an dem Projekt beteiligten Kitas fühlen sich ihrerseits in ihrer Kompetenz gestärkt und dazu befähigt, Fördermaßnahmen zu entwickeln, umzusetzen und die Entwicklungsfortschritte von Kindern wahrzunehmen und zu dokumentieren. Unter anderem hat die intensive Betreuung der Erzieherinnen auch zu einer erhöhten Reflexion und zu einer signifikanten Veränderung des eigenen sprachlichen Verhaltens geführt. Die beteiligten Erzieherinnen und ihre Teams haben zugleich einen wichtigen Perspektivwechsel vollzogen: die Fixierung auf Defizite und das Gefühl der eigenen Hilflosigkeit ist der Wertschätzung der Entwicklungsfortschritte der Kinder und dem Stolz auf den nicht unerheblichen eigenen Anteil an diesen Fortschritten gewichen.

Für die Kinder erweist sich die Förderung in der kleinen Gruppe nicht nur deshalb als vorteilhaft, weil so sichergestellt werden kann, dass sie die Förderkraft tatsächlich hören und ihre Handlungen sehen können. Die Kinder hören auch, was die anderen Mitglieder ihrer Gruppe von sich geben und verbessern oder – wie im Fall von Kind 2 im folgenden Beispiel – präzisieren eine eigene frühere Äuße-

rung. Die Interaktionssequenz in (10) ergab sich beim Betrachten eines Bilderbuchs.

(10) Erzieherin: Wo geht denn der Flori jetzt hin?

Kind 1: fort

Kind 2: wasche

Kind 3: Waschraum

Kind 2: Waschraum

Erz: Er geht in den Waschraum, genau!

Insgesamt zeigt sich, dass sich die drei-bis vierjährigen Kinder, die am ersten Projektjahr teilnahmen, innerhalb von sechs bis zehn Monaten den oben skizzierten Bauplan für die Konstruktion deutscher Sätze erschließen konnten. Die folgende Tabelle zeigt Äußerungen, die ein Junge (Erstsprache Arabisch) im Alter von drei Jahren und sieben Monaten produzierte. (weitere Beispiele finden sich in Tracy, 2007c). Drei Monate zuvor musste er sich noch weitgehend auf Einwortäußerungen und ganzheitlich memorierte Versatzstücke beschränken.

	↓	SATZKLAMMER	↓
Vorfeld	LiSK	Mittelfeld	ReSK
die	willt		runter
die	darf	da auch	fahrn
die	hat	jetzt Luftballon	genomm

Das Kind weiß zu diesem Zeitpunkt, dass es im Deutschen zwei Positionen für Verben gibt und dass die Verben in der linken Satzklammer mit dem Subjekt übereinstimmen müssen. Was er noch lernen muss, gehört in den Bereich notorisch schwieriger paradigmatischer Details: Mit *die* verweist er nämlich auf den kleinen Hund in einer Bilder-geschichte, und mit *willt* schießt er im Bereich der Verbindungen über das Ziel hinaus. Um diese Kleinigkeiten zu beheben, braucht er vor allem eines: weitere interessante

Gespräche, in denen ihn seine Gesprächspartner nicht explizit korrigieren müssen. Vielmehr sollten sie sich ganz natürlich verhalten und das Thema aufgreifen, z. B. durch folgende Optionen:

- (11) Der Hund will auch mitfahren? Wohin fährt er denn?
Warum hat sich der Hund den Luftballon geschnappt?

Unserer Fantasie sind ja glücklicherweise keine Grenzen gesetzt!

6. Abschließende Überlegungen

Die Reformen, die gegenwärtig für den Elementarbereich gefordert werden, haben starke Verbündete: das kindliche Gehirn, das frühe Interesse von Kindern an Sprache und Kommunikation sowie die sprachlichen und interaktiven Ressourcen, die Erwachsene in den Dialog mit Kindern einbringen können. Obwohl der frühe Zweitspracherwerb bisher weniger untersucht wurde als andere Erwerbstypen (z. B. der monolinguale und bilinguale Erstspracherwerb, vgl. Tracy, 2007c; Tracy & Gawlitzek, 2000; Müller et al., 2007²), wissen wir mittlerweile, dass sich Kinder unterschiedlichster Erstsprachen, die im Alter von drei bis vier Jahren zum ersten Mal intensiv mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen, z. B. in Kindertagesstätten, in fünf bis zehn Monaten die Grundstrukturen der deutschen Grammatik erschließen können. Sie durchlaufen dabei im Wesentlichen die Phasen, die wir auch vom Erwerb des Deutschen als Erstsprache kennen (vgl. Rothweiler, 2006; Thoma & Tracy, 2006; Tracy, 2007a,c).

Überlegen wir abschließend, was uns drei- bis vierjährige Kinder wohl sagen würden, wenn sie uns einen Rat bezüglich einer optimalen Förderung ihrer angeborenen Sprachbegabung geben könnten. Wahrscheinlich in etwa:

„Lasst uns endlich ran an die Sprache! Hört auf, uns zu unterschätzen und zu unterfordern! Versteht endlich, dass wir nicht nur ein regelmäßiges sondern auch ein variationsreiches Sprachangebot brauchen, um uns die Eigenschaften deutscher Sätze zu erschließen. Vor allem, um uns grammatische Details anzueignen, benötigen wir Daten, Daten, Daten! Bietet uns vor allem rasch den Wortschatz an, den wir brauchen, um uns über Ereignisse und Dinge in der Welt und über Ideen in unseren Köpfen zu unterhalten. *Last but not least*: Lasst doch bitte auch hin und wieder erkennen, dass euch die Kommunikation mit uns Spaß macht! Wenn es wirklich euer Ziel ist, uns individuell zu fördern, dann müsst ihr uns auch deutlicher als bisher zeigen, dass ihr uns als Gesprächspartner ernst nehmt und unsere sprachlichen Kompetenzen anerkennt.“ – eine fiktive Botschaft, die aus Sicht der aktuellen Forschung nur unterstützt werden kann.

Anmerkungen

¹ Ein eigener Vortrag im Rahmen der Mannheimer Kinder-Uni vor einigen Jahren stimmt mich in dieser Hinsicht optimistisch.

² Vgl. Ehlich et al., 2004; Jampert et al., 2007² sowie die Internetseiten von Stiftungen und Projekten, die sich im Bereich der Sprachförderung engagieren, z. B. für Baden-Württemberg „Sag‘ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“, <http://www.sagmalwas-bw.de>, <http://www.landesstiftung-bw.de>; das Projekt „Deutsch & PC“ der Hertie-Stiftung, www.ghst.de; Projekt Förderunterricht, <http://www.mercator-foerderunterricht.de>; FörMig (Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund), <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de>; die Datenbank ProKita des DJI, <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=200>.

Literatur

- Anstatt, Tanja (ed.):* Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Attempto, 2007.
- Ahrenholz, Bernt (ed.):* Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 2006.
- Ahrenholz, Bernt (ed.):* Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 2007.
- Birdsong, David (ed.):* Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis. Mahwah (N.J.), 1999.
- Böhme, Andreas (2001[0]):* Jedes fünfte Vorschulkind spricht kein Deutsch. In: Rhein-Neckar-Zeitung, Ausgabe 238, 7.12.2007, S. 21.
- Bundesregierung:* Der Nationale Integrationsplan. Herausgegeben vom Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. Berlin, 2007.
- Duden:* Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Band 4: Grammatik. Mannheim: Bibliographisches Institut, 1996.
- Ehlich, Konrad/van den Bergh, Huub/Bredel, Ursula/Garme, Bigitta/Komor, Anna/Krumm, Hans-Jürgen/McNamara, Tim/Reich, Hans/Schnieders, Guido & ten Thije, Jan D.:* Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Eine Expertise. München, 2004.
- Jampert, Karin/Best, Petra/Guadatiello, Angela/Holler, Doris/Zehntbauer, Anne/Sens, Andrea:* Schlüsselkompetenz Sprache: sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten; Konzepte, Projekte und Maßnahmen; Ergebnisse der bundesweiten Recherche im DJI-Projekt „Schlüsselkompetenz Sprache“ zu Maßnahmen und Aktivitäten im Bereich der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder. Weimar, 2007.
- Kaltenbacher, Erika & Klages, Hana:* Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz (ed.): 2006, S. 80–97.
- Kaltenbacher, Erika & Klages, Hana:* Deutsch für den Schulstart:

- Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In: Ahrenholz, Bernt (ed.): 2007, S. 135–151.
- Keim, Inken*: Die „türkischen Powergirls“. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim. Tübingen: Narr, 2007.
- Keim, Inken & Tracy, Rosemarie*: „Mehrsprachigkeit und Migration“. In: Frech, Siegfried/Meier-Braun, Karl-Heinz (eds.): Die offene Gesellschaft. Zuwanderung und Integration. Schwalbach: Die Wochenschau, 2007, S. 121–144.
- Klein, Wolfgang*: Zweitspracherwerb. In: Grimm, Hannelore (ed.): Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, 2000, S. 537–570.
- Meibauer, Jörg/Rothweiler, Monika (eds.)*: Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen: Francke, 1999.
- Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin & Cantone, Katja*: Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Tübingen: Narr, 2007².
- Myers-Scotton, Carol*: Multiple Voices, Malden, 2006.
- Rothweiler, Monika*: The Acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In: Lleó, Conxita (ed.): Interfaces in Multilingualism. Amsterdam: John Benjamins, 2006, pp. 91–113.
- Rymer, Russ*: Genie. An abused child's flight from silence. New York: Harper Collins, 1993.
- Schulz, Petra*: Erstspracherwerb Deutsch: Sprachliche Fähigkeiten Von Eins bis Zehn. In: Graf, Ulrike & Moser Opitz, Elisabeth (eds.): Diagnostik am Schulanfang. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2007, S. 67–86.
- Thoma, Dieter/Tracy, Rosemarie*: „Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache?“ In: Ahrenholz, Bernt (ed.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 2006, S. 58–79.
- Tracy, Rosemarie*: „Sprache und Sprachentwicklung: Was wird erworben?“ In: Grimm, Hannelore (ed.): Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, 2000, S. 3–39.
- Tracy, Rosemarie*: Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In Anstatt, Tanja (ed.): 2007a, S. 69–92.

Tracy, Rosemarie: Linguistische Grundlagen der Sprachförderung: Wieviel Theorie braucht (und verlangt) die Praxis? In: Ahrenholz, Bernt (ed.): 2007b, S. 17–29.

Tracy, Rosemarie: Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie man sie dabei unterstützen kann. Tübingen: Francke, 2007c.

Tracy, Rosemarie & Gawlitzek-Maiwald, Ira: „Bilingualismus in der frühen Kindheit“. In: Grimm, Hannelore (ed.): Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, 2000, S. 495–535.

Wegener, Heide (ed.): Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Tübingen: Narr, 1998.