

Qualifizierung von Sprachförderkräften in Rheinland-Pfalz

Selbstlernmaterialien zu Modul 2

Wahrnehmung und Beschreibung kindlicher
Sprachentwicklungsprozesse I



Inhaltsverzeichnis

1	Sprachkompetenz	1
1.1	Grammatische Kompetenz.....	6
1.1.1	Phonologie.....	6
1.1.2	Lexikalische Kompetenz.....	8
1.1.3	Morphologie.....	11
1.1.4	Syntax.....	13
1.2	Pragmatische und soziolinguistische Kompetenz.....	15
2	Der kindliche Erstspracherwerb	18
3	Literacy-Entwicklung	26
3.1	Literacy-Fähigkeiten am Ende der Kita-Zeit.....	28
3.2	Auf dem Weg zum Schriftspracherwerb.....	29
3.3	Sind gesprochene Sprache und Literacy miteinander verbunden?.....	31
3.4	Bücher und Geschichten.....	32
3.5	Aufbau einer Bewusstheit für Schriftzeichen.....	34
3.6	Wortschatz und Schriftspracherwerb.....	35
4	Zweitspracherwerb	37
4.1	Sprachlicher Transfer und Interferenzen.....	40
4.2	Fossilierung.....	41
4.3	Motivation und Interesse.....	42
5	Mehrsprachigkeit und kulturelle Identität	44
5.1	Förderung der Erstsprache.....	44
5.2	Sprachvorbild.....	47
5.3	Sprache und Identität.....	47
6	Lösungsvorschläge	49
7	Literaturverzeichnis	53
8	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	56

1 Sprachkompetenz

→**Sprachkompetenz** ist eine der wichtigsten Grundlagen für die Schul- und Bildungschancen von Kindern“. Diesen Satz haben Sie bestimmt schon sehr oft gehört und gelesen. Aber was verbirgt sich denn nun genau hinter der Bezeichnung „Sprachkompetenz“?



Bevor Sie nun weiterlesen, verdecken Sie diese Seite und versuchen, für sich selbst aufzuschreiben, was Sie unter Sprachkompetenz verstehen.

Aufgabe 1



.....
.....
.....
.....

Einen kleinen Überblick zu diesem Thema bietet Ihnen der Internetartikel von Claudio Nodari (2001): Was heißt eigentlich Sprachkompetenz?

www.iik.ch/wordpress/downloads/downloadDZ/Was_heisst_Sprkompetenz.pdf



Haben Sie schon einmal überlegt, welche sprachlichen und nicht-sprachlichen Fähigkeiten Kinder brauchen, um in einem Stuhlkreis eine Geschichte zu erzählen? Es sind eine ganze Menge, z. B. müssen sie wissen, was eine Geschichte ist, wie sie anfängt, mit welchen Mitteln sie spannend gemacht wird, wie eine Geschichte enden kann (= **Textkompetenz**). Dann müssen sie über einen so großen Wortschatz verfügen, dass sie auch alles sagen können, was sie ausdrücken möchten.

Der Wortschatz alleine genügt allerdings nicht. Die Kinder müssen auch wissen, wie man einen Satz baut (→**Syntax**) und damit dieser verständlich wird, müssen sie z.B. auch wissen, welche Endungen die Wörter haben müssen (→**Morphologie**); sie brauchen also auch **grammatische Kompetenzen**.



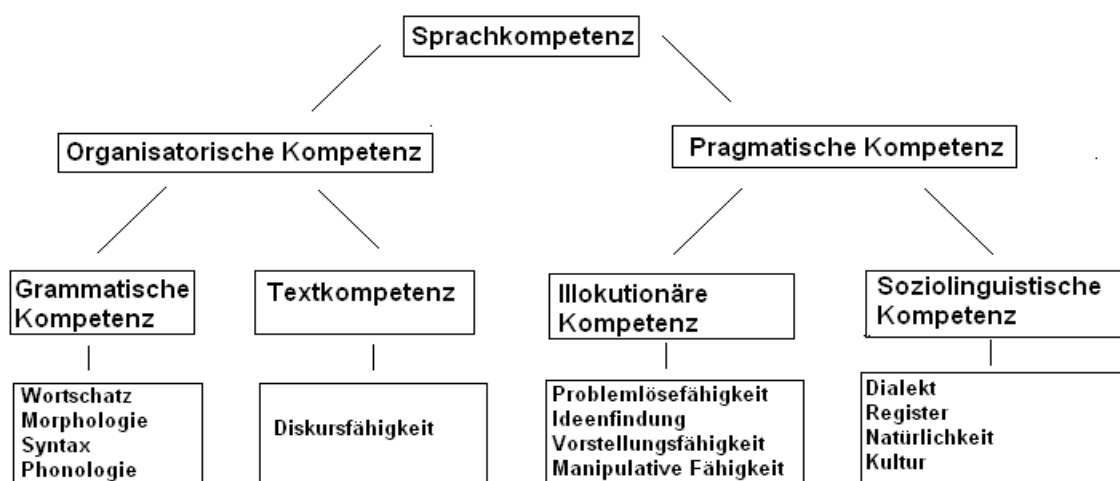
Schließlich müssen sie noch wissen, in welcher Sprache die anderen Zuhörer sprechen und in der gleichen Sprache sprechen (= **Sprachbewusstheit**), damit sie alles verstehen. Und sie müssen in der Lage sein, von etwas zu erzählen, das gar nicht im Hier und Jetzt ist, von etwas Fernem (= **dekontextualisierte Sprache**).

Aber stellen Sie sich noch vor, das erzählende Kind würde nur flüstern, oder die Geschichte schreien oder die Anderen beleidigen oder auch nur auf den Boden schauen - das wäre ein sehr auffälliges Verhalten. Das Kind muss also auch wissen, wie man in dieser Situation angemessen sprechen muss (= **pragmatische Fähigkeiten**).

Definition Als Sprachkompetenz bezeichnet man also eine Fülle von sprachlichen und nicht sprachlichen Fertigkeiten, die dazu dienen, miteinander erfolgreich auf allen sprachlichen Ebenen kommunizieren zu können.

Eine Sprache „beherrschen“ heißt, in der Lage sein, sie spontan, ohne nachzudenken zu verstehen und verwenden zu können. Aber eine Sprache beherrschen heißt auch, sich selber und andere korrigieren zu können, über die Sprache reden zu können etc. Außer grammatischen und pragmatischen Kompetenzen erfordert dies natürlich auch persönlichkeitsbezogene Kompetenzen, wie z. B. Einstellungen, Motivationen, Wertvorstellungen, ein gewisses Maß an Lernfähigkeit und Sprachlernbewusstsein, aber auch Weltwissen und soziales Wissen. Der Erwerb von Sprachkompetenz ist alles andere als ein einfacher, sich schnell vollziehender Prozess. Schauen Sie sich bitte einmal die unten stehende Abbildung an: Sie sehen schon: Wenn wir von Sprachkompetenz sprechen, dann sprechen wir von etwas sehr Vielschichtigem:

Abbildung 1 Sprachkompetenzmodell



Zum Thema Sprachkompetenzmodell siehe auch:



<http://www.bifie.at/buch/455/2>

http://www.delfin4.fb12.uni-dortmund.de/downloads/Sprachkompetenzmodell_Jan2009.pdf

Definition Sprache besteht aus vielen Teilbereichen; denn in Wirklichkeit gibt es **die** Sprachkompetenz nicht, sondern ganz unterschiedliche Kompetenzen in verschiedenen Teilbereichen der Sprache und diese sind nicht immer gleich gut entwickelt (vgl. Ulich 2003). Sprachkompetenz hat nach dem Modell von Bachman (das hier nur zur Verdeutlichung dargestellt ist!) eine organisatorische – eher strukturelle - und eine pragmatische Komponente. Man kann ganz grob sagen, alles was die formalen Aspekte der Sprache anbelangt, steht unter der Rubrik „organisatorische Kompetenz“ (Was brauchen wir, damit wir einen Satz bauen können? Was brauchen wir, damit wir einen Text verfassen können?). Alle Fähigkeiten bezüglich des sprachlichen Handelns aber umfasst der Begriff der „pragmatischen Kompetenz“. Zu ihr zählen neben dem Wissen, Spra-

che je nach Kontext angemessen einzusetzen (= **soziolinguistische Kompetenz**) auch das Wissen darüber, was man mit der Sprache beim Zuhörer bewirkt und wie, d.h. mit welchen sprachlichen Mitteln, man diese Wirkung erzielen kann (= **Illokutionäre Kompetenz**). Ein Satz wie: *Es ist heiß*, kann auf ganz unterschiedliche Weise verstanden werden: als Feststellung, dass eine hohe Temperatur herrscht, aber auch als Warnung, dass man etwas wegen der Hitze nicht anfassen sollte oder als Aufforderung, das Fenster zu öffnen. Illokutionäre Kompetenz kann also verstanden werden als die Fähigkeit, beabsichtigte Bedeutungen zu empfangen und zu senden.

Sprechen ist ein Prozess, der auf den komplexen Funktionen von Atmung, Stimmbildung/Stimmerzeugung und Motorik beruht.

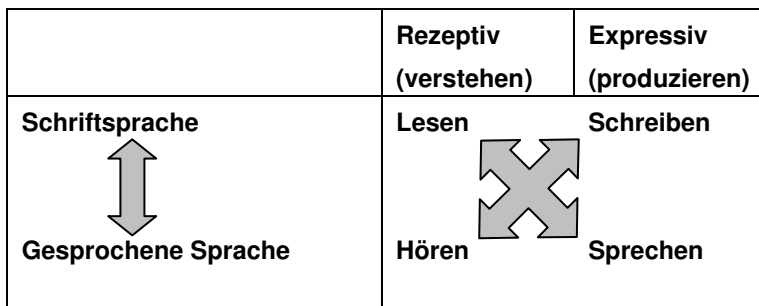
Definition

Sprache ist eine mögliche Art des kommunikativen Handelns, gebunden an bestimmte Personen, Zeiten und Orte: Die unterschiedlichen **Sprachhandlungsformen** sind durch Konventionen und Normen vorgegeben: z. B. Jemanden begrüßen, auffordern, informieren, usw. Sprache wird heute als ein funktionelles System von Zeichen verstanden, das zum Beispiel der Vermittlung von Aufforderung und Information dient. Sprache kann schriftlich oder mündlich geäußert werden (Sonderfall: Zeichensprache, Gebärdensprache).

Definition

Sprachebenen

Abbildung 2



Sprache muss man einerseits verstehen (= Sprachverständnis, Leseverständnis) und andererseits selbst produzieren (= sprechen, schreiben) können. Kinder nehmen sprachliche Strukturen schon sehr differenziert wahr, bevor sie in der Lage sind, selbst welche zu produzieren. Das gilt sowohl für die gesprochene Sprache als auch für die Schriftsprache. Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen hängen natürlich eng miteinander zusammen und beeinflussen sich gegenseitig, was in der Abbildung mit den Pfeilen dargestellt wird.

Es gibt also den Unterscheid zwischen gesprochener Sprache und geschriebener Sprache. Innerhalb dieser beiden Sprachebenen gibt es ebenfalls Unterschiede. Nicht jeder schriftliche Text ist gleich. Vergleichen Sie bitte die folgenden beiden Texte (1) und (2) miteinander:

- (1) *Es war einmal eine alte Geiß, die hatte sieben junge Geißlein. Eines Tages wollte sie in den Wald gehen, um Futter zu holen. Da sagte sie zu den jungen Geißlein: „Bleibt schön zu Hause und macht niemandem die Tür auf, sonst kommt der Wolf und frisst*

euch alle auf. Die Geißlein versprochen's, die Alte meckerte und ging in den Wald. Es dauerte nicht lange, da klopfte etwas an das Fenster und eine Stimme rief: „Macht auf, ihr lieben Kinderlein, eure Mutter ist da und hat für jeden von euch etwas mitgebracht“....

- (2) *Damit Sie an ihrer neuen Kaffeemaschine lange Freude haben, entfernen Sie nach jedem Brühvorgang den Papierfilter. Klappen Sie den Deckel (a) auf und ziehen Sie den Plastikfilter (b) so weit heraus, dass Sie den gebrauchten Papierfilter (c) problemlos entfernen können. Legen Sie für den nächsten Brühvorgang einen neuen Papierfilter ein....*

Sie sehen, auf der schriftsprachlichen Ebene gibt es große Unterschiede. Während der erste Text im Stil eines Märchens geschrieben wurde, ist unschwer zu erkennen, dass es sich beim zweiten Text um eine Gebrauchsanweisung handelt – zwei verschiedene **Textsorten** also: Eine Gebrauchsanweisung für die Bedienung eines Haushaltsgerätes hat vom Stil her mit einem Grimm'schen Märchen ebenso wenig gemeinsam wie eine Unfallberichtserstattung in der Zeitung mit einem lyrischen Gedicht von Goethe. In einem wissenschaftlichen Text werden meist sehr komplexe Sätze mit vielen fachsprachlichen Fremdwörtern verwendet, während in einem Bilderbuch eher kurze Sätze mit Wörtern aus Alltagssituationen vorkommen. „Text ist eine (schriftlich) fixierte sprachliche Einheit, die in der Regel mehr als einen Satz umfasst“ (Brinker 1997, S. 12). Dazu kommt, dass in der Alltagssprache eine Satzfolge nur dann als Text bezeichnet wird, wenn sie inhaltlich-thematisch zusammenhängend (= kohärent) ist.

Unterschied zwischen gesprochener Sprache und Schriftsprache

Worin besteht der Unterschied zwischen gesprochener Sprache und Schriftsprache?

Wenn Sie sich z. B. mit ein paar Nachbarinnen beim Kaffeeklatsch unterhalten, dann kennen Sie alle in der Regel den Gesprächsgegenstand, Sie müssen ihn meist nicht näher beschreiben. Auch ist es nicht notwendig, dass Sie alle Sätze immer vollständig bilden, um verstanden zu werden, schließlich können Sie auch noch körpersprachliche Mittel einsetzen wie Mimik und Gestik, um etwas zu verdeutlichen oder um Ihre Einstellung mitzuteilen. Wenn Sie aber z. B. eine Geschichte schreiben, dann müssen Sie genau angeben, wann und wo das Ereignis stattgefunden hat, wer dabei war, usw. Außerdem braucht die Geschichte eine Struktur - eine Einführung, einen Höhepunkt und einen Schluss. Zudem müssen die Sätze in einer logischen Reihenfolge stehen, damit der Inhalt verständlich wird (= **Textkompetenz, Diskursfähigkeiten**). Zur Textkompetenz gehört die Fähigkeit, z. B. bei einer Erzählung oder bei der Abfassung eines schriftlichen Textes, die Auswahl geeigneter Konjunktionen (weil, dass, obwohl, als) und anderer Stilelemente den Zusammenhang des Textes herzustellen und dabei rhetorische Sprachmittel zu nutzen. Die Geschichte muss so geschrieben sein, dass sie jeder versteht, denn ihr Leser kann ja nicht nachfragen, wenn er etwas nicht verstanden hat (vgl. Augst/Dehn 1998, S. 18-20).

Dekontextualisierung

Wenn nun jemand zum Erzähler wird, wenn er von Ereignissen und Situationen erzählt, die der Gesprächspartner nicht kennt, dann verwendet er so genannte dekontextualisierte Sprache. Das ist eigentlich ein Merkmal von Schriftsprache.

Dekontextualisierung bedeutet das Erzählen von Fernem, das Sich-Lösen vom Hier und Jetzt, das über die eigene Erfahrung und über die reale Welt Hinausgehen. Die Verwendung von dekontextualisierter Sprache erfordert die wichtige Fähigkeit, abstrahieren zu können. Diese Fähigkeit gehört zu einer umfassenden Sprachkompetenz, wie sie für einen erfolgreichen Bildungsweg nötig ist. Deshalb ist im Vorschulbereich die Förderung von Erzählkompetenz, d. h. einer längeren Erzählung folgen und selbst eine Geschichte erzählen können, sehr wichtig. Ebenso wichtig ist die Förderung des Textverständnisses, d. h. sprachlich vermittelte Zusammenhänge verstehen zu können.

Auf der Ebene der gesprochenen Sprache finden Sie ebenso ganz unterschiedliche Sprachstile, z. B. wenn Sie an Jugendsprache denken - unterscheidet sie sich zum Teil nicht ganz erheblich von der Sprache der Erwachsenen? Mit einem Lehrer spricht man in der Regel anders als mit der besten Freundin. Es besteht ebenso ein Unterschied zwischen Dialekt und Standardsprache wie zwischen der Schulsprache, die im Unterricht gesprochen wird, und der Alltagssprache, die zum Beispiel zu Hause in der Familie benutzt wird.

Warum ist es so wichtig, Kindern einerseits vorzulesen, andererseits aber auch viel mit ihnen zu diskutieren und sie zum Geschichtenerzählen zu ermuntern?

.....
.....
.....
.....
.....

Warum reicht es nicht aus, wenn Sie zur Sprachförderung in der Kita ein tägliches Training zur phonologischen Bewusstheit durchführen?

.....
.....
.....
.....
.....

Definition

Aufgabe 2



Aufgabe 3



1.1 Grammatische Kompetenz

Grammatische Kompetenz kommt ins Spiel, wenn es darum geht, vollständige und sinnvolle Sätze zu bilden. Dazu brauchen wir einen umfangreichen Wortschatz sowie phonologische, morphologische und syntaktische Fähigkeiten. Im Folgenden wird auf die Teilbereiche der grammatischen Kompetenz eingegangen:

1.1.1 Phonologie



Definition

Den Begriff →**Phonologie** haben Sie als Sprachförderkraft sicher schon einmal im Zusammenhang mit einem Training zur „phonologischen Bewusstheit“ (z. B. das Würzburger Trainingsprogramm) gehört und wissen deshalb, dass er etwas mit Lauten zu tun hat. Unter Phonologie versteht man die Lehre der Lautmuster der Sprache. Dazu gehören grob die Silben- und Lautstruktur der Sprache, die Wort- und Satzbetonung (= →**Intonation**) und der Sprachrhythmus (= →**Prosodie**). Betonung, Sprechpausen und Intonation legen den Grundstein für den Einstieg in die Grammatik.



Definition

Ein →**Phonem** ist das kleinste Segment einer Sprache mit bedeutungsunterscheidender Funktion. Der kindliche Spracherwerb beginnt lange vor der Produktion von Wörtern mit dem Erfassen phonologischer Eigenschaften der Muttersprache. Das Kind steht einer Fülle von Eindrücken, Lauten und Lautverbindungen gegenüber, die es zunächst nicht zuordnen kann. Bereits zum Zeitpunkt der Geburt aber erkennen die Kinder wichtige Merkmale wie Rhythmus und Intonation. Diese verwenden sie dazu, aus dem Lautstrom einzelne Elemente herauszulösen und sich auf diesem Wege allmählich die Sprache zu erschließen.



In der Deutschen Sprachentwicklungsstudie (siehe <http://glad-study.cbs.mpg.de/>) wird in einer interdisziplinären Forschergruppe seit August 2000 die kindliche Sprachentwicklung über die ersten drei Lebensjahre beobachtet und dokumentiert. Forschungsergebnisse haben bestätigt, „dass Kinder schon sehr früh gerade für prosodische Eigenschaften der Sprache sensitiv sind und dass sie diese Sensitivität unter anderem für die Erkennung von Wortgrenzen einsetzen“ (Höhle 2005, S. 16). Die Bedeutung der Prosodie für den (frühen) Spracherwerb wird in Deutschland auch durch die Arbeiten von Penner hervorgehoben (vgl. Penner 2006a, 2006b).

Phonologische Bewusstheit

Definition

Die Phonologische Bewusstheit spielt beim späteren Einstieg in den Schriftspracherwerb eine große Rolle, denn die Kinder müssen phonologische Bewusstheit entwickeln, damit sie lesen und schreiben lernen. Unter phonologischer Bewusstheit versteht man die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf die formalen Eigenschaften der gesprochenen Sprache zu lenken, z. B. auf den Klang der Wörter beim Reimen, auf Wörter als Teile von Sätzen, auf Silben als Teile von Wörtern und letztendlich vor allem auf die einzelnen Laute der gesprochenen Wörter. Phonologische Bewusstheit ist die Fähigkeit, die einzelnen Laute in den gesprochenen Wörtern wahr-

zunehmen, über sie nachzudenken und mit ihnen zu arbeiten. Bevor Kinder lesen lernen, müssen sie sich darüber bewusst werden, wie Laute in Wörtern funktionieren. Sie müssen verstehen, dass Wörter aus Phonemen gemacht sind. Frühe Leser können phonologische Bewusstheit auf verschiedene Arten zeigen, z. B. erkennen, welche Wörter in einer Menge verschiedener Wörter mit dem gleichen Laut anfangen, den ersten oder letzten Laut eines Wortes abtrennen und benennen oder ein Wort in die einzelnen Laute aufteilen.

Es wird unterschieden zwischen (1) phonologischer Bewusstheit im engeren Sinne und (2) phonologischer Bewusstheit im weiteren Sinne.

Die (1) **phonologische Bewusstheit im engeren Sinne** bezieht sich auf den bewussten Umgang mit den kleinsten Einheiten der gesprochenen Sprache, den Phonemen. Sie entwickelt sich üblicherweise erst unter Anleitung im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb.

Unter der (2) **phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne** versteht man die Wahrnehmung der größeren sprachlichen Einheiten wie Wörter im Satz und Silben in Wörtern, des Klangs der Wörter beim Reimen usw. Sie entwickelt sich in der Regel spontan, d. h. ohne äußere Anleitung schon im Vorschulalter.

Kinder, die keine phonologische Bewusstheit entwickelt haben, tun sich schwer damit, zu lernen, wie sich diese Phoneme auf die **Grapheme** (= Buchstaben) beziehen, wenn sie sie in der geschriebenen Sprache sehen.

Einerseits ist es wichtig, dass die Kinder durch Reime und Silben die Sprachstruktur kennen lernen, andererseits müssen sie lernen, die einzelnen Laute eines Wortes auch „herauszuhören“ und einem Buchstaben zuzuordnen. Allerdings müssen Sie sich immer darüber im Klaren sein, dass ein Training zur phonologischen Bewusstheit nur ein ganz kleiner Teil der kindlichen Sprachförderung darstellt (vgl. Kompetenzmodell S. 5). Deutlich erkennen können Sie dies auch an folgender Tabelle, in der die sprachlichen Hauptqualifikationen aufgelistet sind, über die ein Kind im Alter von 4;6 bis 5;8 Jahren verfügen sollte.

Sprachqualifikationen

Tabelle 1

phonisch	morphologisch	Syntaktisch	lexikalisch- semantisch	pragmatisch- diskursiv
Lautdifferenzierung	Pluralbildung Artikel Verbflexion	Artikeleinsetzung Verbalklammer Entscheidungs- fragen Verbstellung	Nomen/Taxonomien Präpositionen Fragepronomen Verben	Sprechakte Erzählen Sprachliche Kooperation

1.1.2 Lexikalische Kompetenz

Wortschatz

Die Größe des Wortschatzes ist sehr wichtig für die Sprachkompetenz. Einerseits braucht man möglichst viele Wörter (**lexikalischer Erwerb**), um alles benennen zu können, was man sagen möchte, andererseits nutzt einem die bloße Speicherung von Wörtern natürlich gar nichts, wenn man nicht genau weiß, welche Bedeutung diese genau haben und in welchem Kontext man welches Wort auswählt (**semantischer Erwerb**). Auch die lexikalische Kompetenz hängt wiederum mit Faktoren zusammen, die den Zugriff auf das Lexikon im Gehirn steuern, wie Merkfähigkeit und Abrufgeschwindigkeit.

Mit der Größe des Wortschatzes hängt auch die Grammatikentwicklung zusammen. Dies gilt sowohl für den Erst- als auch für den Zweitspracherwerb. Erst ab einer gewissen Menge an Wörtern kommt die Grammatikentwicklung in Gang (beim Erstspracherwerb ca. 50 Wörter um den 24. Lebensmonat). Grammatische Regeln können erst abgeleitet werden, wenn eine gewisse Menge an Elementen zur Verfügung steht.

Definition Beim Wortschatz wird unterschieden zwischen **expressivem** (aktivem) und **rezeptivem** (passivem) Wortschatz. Expressiv meint das tatsächliche Benutzen oder Produzieren von Wörtern, während rezeptiv das Verstehen der Wörter ausdrückt. Die Sprachproduktion ist meist nicht so gut entwickelt wie das Sprachverständnis. In der Regel verstehen wir wesentlich mehr als wir selbst produzieren können.

Jede Sprache besteht aus Wörtern. Ein Sprecher des Deutschen beherrscht zwischen 50.000 und 250.000 Wörter, wobei der passive Wortschatz sehr viel umfangreicher ist als der aktive Wortschatz. Kinder lernen bis zu einem Alter von ungefähr sechs Jahren ca. 14.000 Wörter. Eigentlich lernen Menschen bis ins hohe Alter immer noch neue Wörter hinzu.

Man nimmt an, dass die Wörter im Gehirn in einer Art „Lexikon“ gespeichert werden. Dieses Lexikon aber ist wahrscheinlich etwas anders aufgebaut als das Wörterbuch, das im Bücherschrank steht. Statt einer lautlichen oder alphabetischen Organisation enthält dieses Lexikon z. B. Angaben über so genannte lexikalische Felder. Sie beinhalten Wörter, die in einem bestimmten Zusammenhang miteinander stehen, wie das z. B. bei folgenden Wörtern der Fall ist: *eckig, rund, oval, kugelig, zackig* usw. (vgl. Meibauer et al. 2002, S. 15f.). Wahrscheinlich sind in diesem Lexikon auch Vorsilben (*ent-, nach-*) und Nachsilben (*-lich, -keit, -er*) gespeichert, also Elemente, die nur zur Wortbildung dienen; aber auch Abkürzungen wie ADAC (Allgemeiner deutscher Automobil Club) sowie Sätze, die als Ganzes gelernt werden müssen, wie z. B. *die Ohren spitzen* (= Idiome).

Definition Die Speicherung und Verarbeitung von Lexikoninformationen im menschlichen Gehirn nennt man auch → **mentales Lexikon**. Eine wichtige Frage bei der Erforschung des mentalen Lexikons ist, wie Menschen es schaffen, aus ihrem individuellen Wortschatz pro Sekunde ungefähr zwei Wörter abzurufen - das ist nämlich eine ganz beachtliche Leistung, bei der sich das Gehirn

am Klang, am Kontext, in dem das Wort vorkommt, und beim Lesen an der Orthographie orientiert. Um Wörter abspeichern oder abrufen zu können, müssen folgende Informationen gleichzeitig gegeben werden: die Wortbedeutung (semantische Informationen), die Regeln zur Bildung eines Satzes (syntaktische Information), der Klang des Wortes (auditives Bild als phonologische Information) und das Aussehen des Wortes (orthographische Information).

Weitere Informationen zum mentalen Lexikon finden Sie u.a. in: Römer, Ch./Matzke, B. (2005): Lexikologie des Deutschen: Eine Einführung, S. 32ff.



Die Wortschatzentwicklung beginnt schon sehr früh, nämlich dann wenn ein Elternteil auf die Äußerungen von Säuglingen reagiert. Ein Kind reagiert sofort auf seine Umgebung und die Reaktionen der Eltern tragen zur Entwicklung des kindlichen passiven Wortschatzes bei. Je mehr die Eltern bzw. die Bezugsperson(en) des Kindes ihre Handlungen sprachlich begleiten, desto mehr wird dadurch die Wortschatzentwicklung des Kindes positiv beeinflusst. Kinder werden die Sprache, die sie hören, nachmachen, egal ob es „Baby-Talk“ ist oder ein regionaler Dialekt. Das Vorlesen von Büchern beeinflusst ebenfalls die Entwicklung des kindlichen Wortschatzes. Beim Zuhören bekommen die Kinder ein Gefühl für die Geschichte. Sie fangen an, Wörter wie Person, Situation, Fragestellung und Dialog zu hören und fügen diese Ausdrücke ihrem ständig wachsenden inneren Wörterbuch hinzu.

Wortschatzaufbau – wie gelingt er denn?

Es gibt für den Wortschatzaufbau jede Menge Material auf dem Markt. Meistens handelt es sich dabei um Bildkärtchen. Sie können zur Unterstützung auch nützlich sein. In erster Linie aber erweitern die Kinder ihren Wortschatz, indem sie die Begriffe, die sie lernen sollen, auch mit allen Sinnen erfahren können. Wortschatzerwerb funktioniert nämlich so, dass ein neues Wort nur gelernt werden kann, wenn das Wort zunächst einmal akustisch wirklich gut verstanden wird. Dann muss die Grundbedeutung geklärt und eine starke Verbindung zwischen dem Wort und der Bedeutung hergestellt werden. Nun ist es sehr wichtig, dass das Kind die Möglichkeit hat, das Wort auch in bedeutungsvollen Zusammenhängen zu benutzen. Über reine Benennaufgaben lernt das Kind zwar schnell viele Wörter, diese werden leider aber auch ebenso schnell wieder vergessen.

Zu Beginn der Sprachentwicklung bilden Kinder wahrscheinlich durch konkrete Erfahrungen mit Objekten, Personen und Handlungen zunächst semantische Bezüge und Kategorien (z.B. Tiere, Obst, Gemüse). Dies nimmt man an, weil ihre ersten Sprachäußerungen keine grammatikalischen, sondern semantische Strukturen aufweisen. Das heißt, je jünger die Kinder sind, umso wichtiger ist es, bei der Sprachförderung das Finden von Oberbegriffen zu unterstützen.

Hinweis

Da man nach heutigem Kenntnisstand davon ausgehen kann, dass Wörter in lexikalischen Wortfeldern gespeichert werden, macht es natürlich auch Sinn, sich bei Wortschatzübungen an Wortfeldern zu orientieren. Sehr häufig benutzte Wörter können auch schneller abgerufen werden. Deshalb ist es wichtig, dass die Kinder neue Wörter sehr häufig hören und anwenden können.

Zur alltäglichen Sprachförderung gehört vor allem, dass Sie Bedeutungen von Wörtern immer wieder klären. Bei Kindern kann auch ein ausgeprägtes lexikalisches Wissen hinsichtlich der kommunikativen Fähigkeiten täuschen. Reines Wortwissen lässt noch nicht darauf schließen, ob das Kind auch den Bedeutungsinhalt wirklich erfasst hat. Vor allem bei Kindern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, zeigt sich lexikalische Kompetenz erst bei der Verwendung eines Wortes in einem passenden Kontext. Am besten ist, wenn Sie Ihre Handlungen immer auch mit Sprache begleiten.

Was Eltern zur Wortschatzerweiterung tun können:

Familien können eine Menge zur Wortschatzentwicklung ihrer Kinder beitragen. Unterhaltungen mit Familienmitgliedern und Freunden ebenso wie Radio- und Fernsehsendungen können die Grundlage für Tischgespräche sein.

Förderung jüngerer Kinder:



- Verwenden Sie Wörter so, dass das jüngste Kind lernt, das Wort mit seiner Bedeutung und seinen Merkmalen zu verbinden. Wenn das Kind badet, verwenden Sie Wörter wie *Wasser* und *nass*.
- Verwenden Sie möglichst spezifische Wörter. Allgemeine Wörter wie *Kleider* erweitern den Wortschatz nicht in dem Maße wie *blaue Socken*, *neue Schuhe* oder *Latzhosen*.
- Begleiten Sie Ihre Aktivitäten mit Sprache, reden Sie mit sich selbst, wenn Sie etwas tun und erklären Sie, was Sie tun. Z. B. *Ich mache jetzt das Bett*, oder: *Ich helfe dir, das Spielzeug aufzuräumen...*
- Reden Sie mit Ihrem Kind in einem so genannten parallelen Gespräch: *Ach, du trinkst jetzt deine Milch*, *Du gehst neben mir zum Einkaufen*.
- Sorgen Sie für einen sicheren Spielbereich mit verschiedenen Spielsachen. Ein Kind lernt in einem unsicheren Bereich wahrscheinlich nur das Wort *Nein!!*
- Überlegen Sie sich weniger allgemeine Wörter, um Dinge zu beschreiben. Verwenden Sie während des Vorlesens verschiedene Wörter mit der gleichen Bedeutung (= →**Synonyme**) um darüber zu reden, was auf den Bildern zu sehen ist oder was in der Geschichte vorkommt. Verwenden Sie nach dem Vorlesen Wörter mit der gegenteiligen Bedeutung (= →**Antonym**), um darüber zu reden, was nicht auf den Bildern zu sehen war und was in der Geschichte nicht vorkam.
- Spielen Sie Spiele, die Rhythmus und Musik enthalten, weil beides die sprachliche Entwicklung erweitert.
- Verwenden Sie Lieder mit einem starken Anteil an Rhythmus und Wiederholung, die die Gelegenheit bieten, den gewohnten Refrain zu wiederholen.

Förderung älterer Kinder:

- Schaffen Sie Gelegenheiten, bei denen Kinder zuhören können, wie andere Menschen Wörter verwenden. Kinder brauchen das gute Sprachvorbild von Erwachsenen.
- Sprechen Sie mit den Kindern über alltägliche Aufgaben wie Haushaltspläne oder Autoputzen und verwenden Sie genau die spezifischen Wörter, die jede Aufgabe erfordert.
- Bestellen Sie ein Zeitschriften-Abo als Geschenk für das Kind. Nehmen Sie eine Zeitschrift, die einem speziellen Interesse des Kindes entspricht.
- Nehmen Sie Informationen aus der Zeitschrift als Diskussionsthema in der Familie.
- Spielen Sie Wortspiele.
- Kaufen Sie als Geschenke normale Brettspiele.
- Besorgen Sie Kinder-Wörterbücher für verschiedene Altersgruppen.
- Sorgen Sie für eine tägliche Vorlesezeit.



Machen Sie doch einmal einen kleinen Versuch: Nehmen Sie 5 Bildkärtchen mit relativ unbekanntem Objekten (Tee-Ei, (kleine) Wasserwaage, Limone, zwischen (z.B. zwischen 2 Stühlen), Thermometer) und üben Sie mit einem Kind an zwei hintereinander folgenden Tagen diese fünf Bezeichnungen, aber nur mit den Kärtchen – ohne Gegenstände und andere Hilfsmittel. Üben Sie ebenfalls an zwei hintereinander folgenden Tagen mit einem anderen Kind genau die gleichen Bezeichnungen, aber mit Hilfe von konkreten Gegenständen, die das Kind anfassen kann. Überprüfen Sie nach zwei Wochen, wie viele Begriffe die beiden Kinder noch kennen. Gibt es Unterschiede?

Aufgabe 4



Bilden Sie bitte Wortfelder zu folgenden Wörtern: kalt, Sonne, Haustier.

.....
.....
.....
.....

Aufgabe 5



1.1.3 Morphologie

Ein Wort hat ganz unterschiedliche sprachliche Eigenschaften. Nehmen Sie einmal das Wort *Kuchengabel*. Zur phonologischen Eigenschaft dieses Wortes gehören seine phonologische Form bzw. Lautung, die Silbenzahl (4 Silben), und der Wortakzent (Hauptakzent auf der ersten Silbe). Zu den morphologischen Eigenschaften gehört z. B. dass sich das Wort aus den Nomen *Kuchen* und *Gabel* zusammensetzt und dass es ein bestimmtes Geschlecht (= Genus) hat, nämlich weiblich (= Femininum). Eine syntaktische Eigenschaft des Wortes ist seine Zugehö-

rigkeit zur Wortart der Nomen. Eine semantische Eigenschaft wiederum ist, dass es zu einer Untergruppe von Gabeln gehört; eine Kuchengabel ist eine ganz bestimmte Art von Gabeln.

Flexion (Beugung)

Die Wörter, die Sie beugen können, kommen in verschiedenen Wortformen vor. Z. B. kommt das Wort *Mann* in den folgenden Sätzen in ganz unterschiedlichen Wortformen vor:



(a) *An der Kasse stehen viele **Männer**.*

(b) *Das ist der Hut des alten **Mannes** aus der Nachbarschaft.*

(c) *Dieser **Mann** ist überall bekannt.*



Man nennt diese Veränderung der Wortform → **Flexion** (= Beugung). „Beugen“ oder „flektieren“ kann man die Wortarten Verb (*gehen, lachen, tanzen, ...*), Nomen (*Haus, Hund, Ball, ...*), Adjektiv (*alt, jung, warm, ...*), Pronomen (*ich, du...mein, dein...*) und die Artikel (*der, die, das, ein, eine, einer*).

Zur besseren Übersicht sind in der unten stehenden Tabelle die verschiedenen Arten von Flexionen zusammengefasst:

Tabelle 2 Merkmalklassen und Merkmale

Merkmalklasse	Merkmale
Numerus (= Zahl)	Einzahl (= Singular), Mehrzahl (=Plural)
Genus (= Geschlecht)	männlich (= Maskulinum), weiblich (= Femininum), sächlich (= Neutrum)
Kasus (= Fall)	Wer-Fall (= Nominativ), Wessen-Fall (= Genitiv), Wem-Fall (= Dativ), Wen-Fall (= Akkusativ)
Person	1.Person (<i>ich gehe</i>), 2.Person (<i>du gehst</i>), 3. Person (<i>er geht</i>)
Tempus (= Zeit)	Präsens (<i>ich gehe</i>), Perfekt (<i>ich bin gegangen</i>), Präteritum (<i>ich ging</i>), Plusquamperfekt (<i>ich war gegangen</i>), Futur I (<i>ich werde gehen</i>), Futur II (<i>ich werde gegangen sein</i>)
Modus (=Art u. Weise)	Indikativ (<i>gehen</i>), Imperativ (<i>gehe!</i>), Konjunktiv I (<i>ich sei gegangen</i>), Konjunktiv II (<i>ich wäre gegangen</i>)
Genus verbi	aktiv (<i>er fängt</i>), passiv (<i>er wird gefangen</i>)
Komparation (= Steigerung)	Positiv (<i>alt</i>), Komparativ (<i>älter</i>), Superlativ (<i>am ältesten</i>)

Die Flexion eines Nomens nennt man auch →**Deklination**, die Flexion eines Verbs →**Konjugation**. Ein Verb wird als **finite** →**Verb** bezeichnet, wenn es nach Person, Numerus, Modus und Tempus flektiert ist.



Die **Morphologie** kann grob als die Lehre von den Morphemen und ihrer Zusammensetzung zu Sinn gebenden Einheiten beschrieben werden. →**Morpheme** sind die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten einer Sprache.

Definition



Die Morphologie hilft uns beispielsweise:

- ein Verb von einem Nomen durch die entsprechende Nachsilbe *-ung* (= **Ableitungsmorphem**) zu unterscheiden wie in *neigen* (= Verb) – *Neigung* (= Nomen),
- eine Vergangenheitsform zu bilden (*er kaufte*),
- die Person im Verb anzuzeigen wie in *er geht*,
- Mehrzahlformen zu bilden (*der Pfau – die Pfauen, das Haus – die Häuser*) oder
- ein Nomen zu beugen (*der Hut des Mannes*).

Es ist völlig normal, wenn Kinder lange brauchen bis sie manche Formen richtig können, deshalb haben Sie Geduld, wenn ein Kind, das Deutsch als Zweitsprache lernt, z .B. den Dativ (Wem-Fall) *Das Buch gehört dem Mann* nicht gleich bildet, sondern den Akkusativ (Wen-Fall) vorzieht: *Das Buch gehört *den Mann*. Auch deutschsprachig aufwachsende Kinder brauchen häufig noch bis weit in die Schulzeit hinein, bis sie alle morphologischen Formen gelernt haben.

Hinweis

Über welche Merkmale und Merkmalsklassen gibt eine Wortform wie: (Er) *ist gegangen* Auskunft?

Aufgabe 6



.....
.....

1.1.4 Syntax

Die **Syntax** umfasst die Muster und Regeln, nach denen Wörter zu größeren Einheiten (Teilsätze und Sätze) zusammengestellt werden, und die Beziehungen, die zwischen diesen bestehen; dazu gehört auch die Wortstellung im Satz.

Definition

Im Folgenden werden vier wichtige Wortstellungsregeln des Deutschen dargestellt. Diese Regeln sind deshalb wichtig, weil sie Auskunft geben können über die Erwerbsphase, in der sich das sprachlernende Kind befindet (siehe Kap. 2).

Eine Stellungsregel im Deutschen besagt zum Beispiel, dass das gebeugte Verb im Hauptsatz immer an der zweiten Stelle des Satzes steht (= →**Verbzweitstellung**).



Beispiel (Hauptsatz):

- (Der Baum) **steht** im Garten.
- (In dem schön gelegenen Garten) **steht** ein Baum.
- (Gestern) **kaufte** Peter ein Buch.
- (Der Baum) **hat** gestern noch im Garten gestanden.

In Nebensätzen, die mit *dass*, *ob*, *wenn*, *obwohl*, *weil*, *da* eingeleitet werden, steht das gebeugte Verb aber am Ende des Satzes (= →**Verbendstellung**).



Beispiel (Nebensatz):

- (Ich glaube Peter), *dass* er gerade seine Hausaufgaben **macht**.
- (Ich frage mich), *ob* er gerade seine Hausaufgaben **macht**.

Eine andere Regel besagt, dass das →**Subjekt** eines Satzes (= **Satzgegenstand**) hinter das gebeugte Verb (= →**Prädikat, finites Verb**) gehen muss, wenn die erste Stelle im Satz bereits durch ein anderes Element besetzt wird. Das nennt man **Subjekt-Verb-Inversion**.



Beispiel:

Satz mit normaler Subjekt-(fin)Verb-Objekt-Stellung (SVO): Peter (S) kaufte (V) gestern ein Buch (O) - aber: Satz mit Subjekt-(fin)Verb-Inversion:

- Gestern **kaufte** (V) Peter (S) ein Buch.
- Ein Buch **kaufte** (V) Peter (S) gestern.

Das finite Verb bleibt also an der zweiten Stelle, aber das Subjekt *Peter* wandert direkt hinter das finite Verb.

Und es gibt noch eine wichtige Stellungsregel, die folgendermaßen lautet: Wenn ein Satz ein mehrteiliges Prädikat (z. B. *ist gegangen*) enthält, können die finite Verbform (*ist*) und die anderen Prädikatsteile (*gegangen*) getrennt voneinander stehen. Das gilt auch für zusammengesetzte Verben (*aufmachen*). Die finite Verbform und die anderen Prädikatsteile bilden eine Klammer, die andere Satzglieder einschließt.



Beispiel:

Peter macht seine neuen Schuhe schon ganz alleine zu.

Peter muss heute ganz alleine vom Kino nach Hause gehen.

Peter ist gestern ganz alleine vom Kino nach Hause gegangen.

Satzklammer

Diese Struktur der deutschen Sprache ist nicht leicht zu erlernen. Aber erst wenn die Satzklammer und die Subjektinversion beherrscht werden, sind die Grundstrukturen der deutschen Syntax erworben.

Die folgenden drei Sätze enthalten ein mehrteiliges Prädikat: Markieren Sie bitte die beiden Prädikatsteile und die Satzklammer wie im oben dargestellten Beispiel.

Aufgabe 7



Peter leiht sich von Mario ein Buch aus.

Peter will morgen mit seinem Freund einen Ausflug nach München machen.

Peter hat letzte Woche im Schwimmbad ein spannendes Buch gefunden.

Die folgenden Sätze enthalten eine Subjektinversion:

Aufgabe 8



Morgen will Peter mit seinem Freund einen Ausflug nach München machen.

Im Schwimmbad springt Peter nie ins Wasser.

Markieren Sie bitte das Subjekt (wer?) blau und das finite Verb rot. Bilden Sie bitte zu beiden Sätzen eine Entsprechung mit einer SVO-Wortstellung.

.....
.....
.....

1.2 Pragmatische und soziolinguistische Kompetenz

Stellen Sie sich vor, Sie haben ihre Freundin zum Essen eingeladen. Ihr Kind sieht, wie Ihre Freundin nach den Keksen greift, und sagt: *Es ist besser, du nimmst die Kekse nicht, sonst wirst du noch fatter!* Es ist Ihnen natürlich sehr peinlich, dass Ihr Kind so unanständig daherre-

det. Sie sollten aber bedenken, dass Ihr Kind möglicherweise noch nicht weiß, wie man Sprache in sozialen Situationen angemessen verwendet (= **pragmatische Kompetenz**) und sich bei solchen Äußerungen gar nichts denkt.

Pragmatische Kompetenzen zeigen Sie jeden Tag, wenn Sie Sprache für ganz unterschiedliche Zwecke benutzen, z. B. beim Grüßen (*Hallo, Tschüss*), wenn Sie jemanden informieren (*Ich gehe kurz einkaufen.*), etwas befehlen (*Gib mir einen Apfel!*), etwas versprechen (*Ich werde dir auch eine Belohnung geben.*) oder auch erbitten (*Ich hätte gerne einen Apfel.*).

Sie zeigen pragmatische Kompetenzen auch dann, wenn Sie Sprache den Bedürfnissen des Zuhörers und der Situation angemessen wechseln und z. B. mit einem Erwachsenen anders sprechen als mit einem Kind oder wenn Sie in der Kindertageseinrichtung anders sprechen als zu Hause.

Bei jedem Gespräch ist Ihnen unbewusst klar, welche Regeln Sie in einem Gespräch einhalten müssen. Wenn Sie z. B. im Gespräch einen Sprecherwechsel einleiten, also meist körper-sprachlich anzeigen, dass der nächste dran ist, haben Sie pragmatische Kompetenz bewiesen. Dasselbe gilt, wenn Sie beim Thema bleiben können oder bei Missverständnissen das Gesagte neu formulieren. Letztlich zeugt es auch von pragmatischer Kompetenz, wenn Sie irgendwie wissen, wie nahe man bei jemandem stehen darf, wenn er spricht, und wenn Sie einen Gesichtsausdruck interpretieren.

Hinweis

In der Kindertagesstätte können Sie pragmatische Kompetenzen z. B. in einer Gesprächsrunde beobachten, wenn das Kind auf die Beiträge von anderen Kindern eingehen oder sich im Tonfall und in der Lautstärke auf verschiedene Gesprächspartner und Situationen einstellen kann; auch wenn die Kinder beim Sprechen Blickkontakt halten (was nicht für alle Kulturen gilt!) oder wenn sie Höflichkeitsformen verwenden.

Ebenso ist die Wahl des Sprechstils Teil der pragmatischen Kompetenz, denn auch er beeinflusst die Interaktion mit anderen Menschen: Man kann laut oder leise, schnell oder langsam, monoton oder mit viel Satzmelodie, stotternd oder flüssig sprechen und man muss wissen, wann man welchen Sprechstil anwendet.

Bei der pragmatischen Kompetenz wird unterschieden zwischen einer **illokutionären** und der **soziolinguistischen** Kompetenz. Wenn jemand zu Ihnen sagt: *Die Tür steht noch offen*, dann kann dieser Satz etwas ganz Unterschiedliches bedeuten. Das kann eine reine Feststellung sein, aber auch die Aufforderung, die Tür zu schließen. Zu erkennen, was die Absicht des Sprechers ist, gehört zu den Kompetenzen, die unter dem Begriff „illokutionär“ zusammengefasst sind.

Wenn nun zum Beispiel der Bürgermeister in Ihre Kindertagesstätte kommt, dann wird er in der Regel folgendermaßen begrüßt: *Guten Tag Herr Bürgermeister! Wir freuen uns, dass Sie die „Villa Kunterbunt“ besuchen.* Wenn Sie aber eine Freundin treffen, werden Sie nicht zu ihr sa-

gen *Guten Tag Frau Maier!* (außer im Spaß), sondern Sie werden eher sagen: *Ja, hallo! Schön, dich zu sehen! Na, wie geht's?* Den Bürgermeister würden Sie nicht fragen *Na, wie geht's?* – dieses Wissen ist **soziolinguistische Kompetenz**, also die Fähigkeit, Sprache in unterschiedlichen Umgebungen angemessen anzuwenden, d. h. nach den jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Normen. Es ist die soziolinguistische Kompetenz, die uns erlaubt, in einer Situation angemessen höflich zu sein und uns in die Lage versetzt, auf die Absichten von anderen zu schließen. In unserem Alltagsleben passen wir die Art der Sprache der geforderten Formalität oder Vertrautheit an. Wir drücken z. B. Verbundenheit gegenüber Gruppen aus, zu denen wir gehören oder gehören wollen und drücken Achtung gegenüber Menschen aus, die wir nicht gut kennen. Die sprachlichen Mittel, die wir hierbei einsetzen, sind ganz unterschiedlich: z. B. Höflichkeitsformen, Dialekte, → **Ethnolekte** (z. B. das sogenannte „Türkendeutsch“) und bestimmte Sprachstile.

Soziolinguistische Kompetenz können Kinder am besten in Rollenspielen lernen, wenn sie zum Beispiel „Vornehmes Restaurant“ spielen und mal in die Rolle des Kellners, mal in die Rolle des vornehmen Gastes schlüpfen.

Sprachkompetenz besteht aus vielen Einzelkomponenten, die hierarchisch gegliedert werden können und sich gegenseitig beeinflussen.

Die strukturellen Komponenten von Sprache beinhalten grammatische Kompetenzen wie Morphologie, Syntax, Wortschatz und Phonologie sowie Textkompetenz.

Die pragmatische Kompetenz umfasst alle Teilaspekte von Sprache, die sich auf die Verwendung von Sprache in sozialen Kontexten und sprachliches Handeln beziehen.

Dieses Kapitel hat Ihnen gezeigt, dass der Erwerb einer umfassenden Sprachkompetenz alles andere als ein einfacher Prozess ist. Man ahnt schon, dass es viele Jahre dauern muss, bis das Kind alle Fertigkeiten in den einzelnen sprachlichen Bereichen ausreichend entwickelt hat.

Definition



2 Der kindliche Erstspracherwerb

Der Erwerb der Sprache ist eine wichtige, äußerst komplexe Entwicklungsaufgabe im frühen Kindesalter und besteht im Wesentlichen im Aufbau von unterschiedlichen Aspekten der Sprache: Prosodie und Phonologie, Morphologie, Syntax, Pragmatik, Lexikon und Semantik (vgl. Kap. 1.1).

Es gibt eine ganze Reihe von Darstellungen des kindlichen Spracherwerbs. Häufig orientieren sich die Darstellungen an so genannten „Meilensteinen“ der Sprachentwicklung. Einerseits haben diese Darstellungen den Vorteil, dass sie eine gute Übersicht über eine sehr komplexe Entwicklung bieten, andererseits verleiten sie dazu, sich an diesen Meilensteinen zu sehr zu orientieren und dabei die individuellen Entwicklungsunterschiede bei Kindern zu wenig zu beachten. Zudem verunsichern diese Darstellungen auch leicht, wenn bei einem Kind die aufgelisteten Fertigkeiten noch nicht beobachtet werden können. Die Sprachentwicklung verläuft in der Regel bei allen Kindern sehr ähnlich, sie unterscheidet sich vorwiegend im zeitlichen Verlauf. Das eine Kind entwickelt sich schneller, das andere etwas langsamer. Auch im Kompetenzniveau, das erreicht wird, können sich Kinder je nach Unterstützung durch die Umwelt und je nach eigener Sprachlernfähigkeit unterscheiden.

Alle Kinder erschließen sich die Muttersprache bereits im ersten Lebensjahr über die lautliche Gestalt, die Sprachmelodie und den Rhythmus der sprachlichen Äußerungen. Dieser Prozess beginnt bereits im Mutterleib. Im ungestörten Sprachentwicklungsverlauf scheint die Fähigkeit der Informationsverarbeitung des Kindes auf die besonderen Merkmale des Sprachangebotes abgestimmt zu sein. Darauf weisen Untersuchungen hin, die gezeigt haben, dass *„die Fähigkeit rhythmisch-prosodische Informationen zu verarbeiten und gedächtnis- und lernerleichternd zu nutzen, von großer Bedeutung für den Spracherwerb ist“* (Weinert 2000, S. 346).

Damit ein Säugling Informationen aus dem Lautstrom entnehmen kann, muss er erst einmal erkennen, dass die Lautäußerungen, die die Menschen um ihn herum von sich geben, bedeutungsvoll sind. Hören Sie sich einmal eine ganz fremde Sprache an, vielleicht Chinesisch, oder eine afrikanische Buschmannsprache, vielleicht auch nur ein schnell gesprochenes Finnisch. Merken Sie wie schwierig es ist, aus diesem unverständlichen Lautstrom ein Wort herauszuhören oder zu erkennen, wann ein Satz anfängt oder zu Ende ist?

Genau vor dem gleichen Problem steht ein Säugling der seine Muttersprache lernen will. Wenn das sprachlernende Kind die einzelnen Laute seiner Muttersprache nachahmen will, muss es erst seinen Sprechapparat trainieren, damit es die Laute auch produzieren kann. Bereits mit viereinhalb Monaten lauschen Säuglinge auf ihren Namen und beginnen ab dem sechsten Monat bewusst zu interagieren. Sie sind nun in der Lage, eindeutigen Blickrichtungen zu folgen und Wörter auf Personen und Gegenstände zu beziehen.

Um größere Spracheinheiten als einzelne Wörter bilden zu können, muss das Kind grammatische Regeln lernen (Phonologie, Morphologie, Syntax) und es muss sich ein „Lexikon“ anlegen,

in dem Bedeutungen und die dazugehörigen Begriffe gespeichert sind. Wie Sie bereits im ersten Kapitel erfahren haben, müssen auch die pragmatischen Fertigkeiten ausgebildet werden, das heißt, das Kind muss erkennen, dass es für kommunikative Funktionen verschiedene Möglichkeiten der sprachlichen Umsetzung gibt (z. B. unterschiedliche Begrüßungsrituale je nachdem wie vertraut man mit jemandem ist). Letztlich muss das Kind auch noch Gesprächsregeln lernen.

Wie bereits gesagt, gibt es große Unterschiede, was den zeitlichen Ablauf des kindlichen Spracherwerbs anbelangt. Dennoch beginnt die sprachliche Entwicklung der Kinder im Allgemeinen sehr früh. So können bereits Neugeborene u.a. Sprachen unterscheiden, die unterschiedliche prosodische Merkmale aufweisen (vgl. Höhle, 2005, S. 18). Dies ist eine wichtige Vorläuferfähigkeit des kindlichen Spracherwerbs. Erste Wörter produzieren die meisten Kinder erst um den ersten Geburtstag herum - manche Kinder schon mit neun Monaten und andere mit 15 Monaten immer noch nicht.

Allerdings sollten Sie aufmerksam sein, wenn ein Kind mit zwei Jahren noch keine 50 Wörter spricht. Diese Menge an Wörtern ist wichtig, damit die Grammatikentwicklung in Gang kommen kann. Zwar holen die meisten Kinder in den folgenden Monaten den Rückstand auf, aber bei einigen ist dieser verspätete Sprechbeginn ein Hinweis auf eine spezifische Sprachentwicklungsstörung (siehe dazu Modul 3, Kap. 2). Wenn das Kind mit eineinhalb bis zwei Jahren den Einstieg in den Grammatikerwerb geschafft hat, findet die so genannte „**Wortschatzexplosion**“ statt. Mit ungefähr vier Jahren haben die meisten Kinder die grammatische Struktur und damit die zentralen Aspekte der deutschen Sprache erworben. In diesem Alter verfügen die Kinder über einen aktiven Wortschatz von 1000 bis 2000 Wörtern. Allerdings wird der Ausbau des Wortschatzes noch viele Jahre dauern (vgl. Kap. 1.2). Ebenso wird der vollständige Erwerb einiger morphologischer Aspekte (z. B. Konjunktiv, bestimmte unregelmäßige Vergangenheits- und Pluralbildungen) und Diskursregeln für bestimmte Gesprächstypen noch einige Jahre in Anspruch nehmen.

Hinweis



Im Verlauf des Grammatikerwerbs produzieren Kinder zunächst relativ viele Formen korrekt (*ich sprang, die Tafeln*), dann nicht mehr (*springte, Tafels*), im weiteren Verlauf wieder korrekt. Es wird angenommen, dass sie zunächst durch Nachahmung richtige Formen verwenden. Danach scheinen sie eine Annahme über neu entdeckte grammatikalische Regeln auf alle Wörter auszudehnen, wodurch solche „Fehler“ wie *springte* entstehen, wobei das Kind diese Wortschöpfungen vorher nicht unbedingt gehört haben muss. Auf diese Weise entsteht eine **u-förmige Entwicklung** (Karmiloff-Smith 1990). Während dieses Phänomen ebenso in der kognitiven und motorischen Entwicklung zu beobachten ist, tritt es in der Sprachentwicklung jedoch am deutlichsten zu Tage.

Das Erlernen der Sprache ist ein aktiver Prozess, bei dem das Kind keineswegs nur die gehörte Sprache imitiert. Das Lernen erfolgt in diesem Erwerbsprozess nicht bewusst und kann auch nicht reflektiert werden.

Im Folgenden soll der Spracherwerbsverlauf nochmals kurz skizziert werden.

Sprachentwicklung bis zum Zwei-Wort-Satz

Tabelle 3

Sprachentwicklung bis zum Zwei-Wort-Satz

Gurren	In den ersten 6-8 Wochen trainiert das Kind seinen Stimmapparat und produziert erste gurrende Lautäußerungen, die realen Sprachlauten immer ähnlicher werden.
Lachen und Lautbildung	Zwischen dem 2. und 4. Lebensmonat beginnt das Kind zu lachen und produziert vermehrt Laute. In diesem Alter können Kinder bereits Vokale wie [ə] und [ɑ] nachahmen.
Lallstadium	Das so genannte Lallstadium beginnt zwischen dem 6. und 9. Lebensmonat. Das Kind wiederholt bestimmte Silben wie z.B. <i>baba</i> , was als kanonisches Lallen bezeichnet wird. Die muttersprachliche Lautstruktur scheint nun im Gedächtnis gespeichert zu sein; das Kind reagiert nun nur noch auf muttersprachliche Laute. Es versucht die typische Sprachmelodie in seiner Umgebung nachzuahmen. Nach und nach kommen Konsonant-Vokal-Verbindungen hinzu wie <i>dada-dada</i> .
Erste Wörter	Die ersten Wörter tauchen zwischen dem 10. und 14. Lebensmonat auf. Das Kind baut nun eine Beziehung zwischen Objekten bzw. Personen und Wörtern auf. Wahrnehmbare Objekte werden kategorisiert und benannt. Dabei übergeneralisieren Kinder sehr häufig bestimmte Wörter (so sagen sie z. B. zu allen Tieren, die 4 Beine haben <i>Hund</i>) oder sie unterdiskriminieren Wörter, wenn sie z. B. nur zum eigenen Hund <i>Hund</i> sagen. Diese Arten von Kategorisierung nimmt das Kind dann nicht mehr vor, wenn es die hierarchische Organisation des jeweiligen semantischen Wortfeldes erkannt hat.
50- Wörter- Marke	Um den 18. Monat herum kann das Kind ca. 50 Wörter produzieren. Von nun an geht das Lernen von neuen Wörtern viel schneller voran. In diesem Entwicklungsabschnitt sprechen Kinder einige Wörter wieder etwas ungenauer als sie es schon getan haben. Die ersten 30 Wörter sind soziale Wörter (<i>winke-winke</i>) oder stellen sehr spezifische und kontextgebundene Namen dar (<i>Hund</i> für den Hund des Nachbarn).
Zwei-Wort-Sätze	Wenn das Kind eine gewisse Wortschatzgröße erreicht und genügend Erfahrungen gesammelt hat, wie die Wörter verwendet werden (z. B. als Frage, als Antwort, um seinen Besitz anzuzeigen), dann beginnt es die Wörter zu kombinieren; die Grammatikentwicklung beginnt. In dieser Zeit lernen Kinder bis zu 10 Wörter am Tag (= Wortschatzexplosion). Zwischen dem 2. und 3. Geburtstag beginnt mit den so genannten Zwei-Wort-Sätzen die Grammatikentwicklung. Das erste Fragealter beginnt. Zunächst fragt das Kind durch die Betonung, z. B. <i>Mama?</i> Und zwar sowohl, wenn es wissen will, ob die Mama kommt oder ob ein Gegenstand der Mama gehört. Dann taucht die Frage <i>Is das?</i> auf, die erst später durch das Fragewort (<i>wo</i> oder <i>was</i>) ergänzt wird. Ebenso beliebt ist bei vielen Kindern das „Nein-Sagen“, das sie jetzt beherrschen. Wenn Ihr Kind sich dann im Spiegel wiedererkennt, nennt es auch seinen eigenen Namen.

Spracherwerb im Alter von 36 – 48 Monaten

Bereits mit zwei Jahren erzeugen Kinder längere und kompliziertere Sätze und beginnen mit der Verwendung grammatischer Morpheme und Hilfsverben (*haben, sein*). Im Alter von ca. 36 bis 40 Monaten werden beide Hemisphären des Gehirns genutzt. Die Kinder haben in diesem Alter die grammatischen Grundstrukturen der Muttersprache erworben: das **Kongruenzsystem** (= Subjekt und Verb stimmen in Numerus- und Personenmarkierung überein) und die Struktur des einfachen Hauptsatzes.

Zwischen Ende des zweiten und Ende des dritten Lebensjahres fangen die Kinder an, Plurale überzugeneralisieren (*Bett – Bette*) oder Pluralfehler wie *Kabels, Pflasters, Schwamms* und *Häusers* zu machen. Sowohl die Satzklammer als auch die Subjektinversion ist erworben (vgl. Kap. 1.1.4). Noch wird die Nominativform (*der Kuchen*) übergeneralisiert, das heißt er wird auch als Akkusativ (*den Kuchen*) und Dativ (*dem Vater*) verwendet (*Ich geb' der Kuchen die Mutter*). Zwischen drei und vier Jahren kann ein Kind bereits einfache Fragen stellen und beantworten. Es verwendet Sprache um Gefühle auszudrücken und produziert einfache Analogien.

Die Sätze enthalten in diesem Alter vier bis sechs Wörter und das Kind ist in der Lage 6- bis 13-Silben-Sätze zu wiederholen. Noch besteht der Satz vorwiegend aus Nomen und Verben. Der Akkusativ wird in Akkusativkontexten (*Ich hole das Buch*) richtig verwendet und allmählich auch der Dativ (*Das gehört dem Papa*). Zu Beginn des vierten Lebensjahres verfügen die Kinder über die wichtigsten Formen des Kasussystems.

Im Hauptsatz kommen kaum noch Auslassungen von wichtigen Satzteilen (Subjekt, Verb, Objekt) vor. Die Wortstellung in Nebensätzen ist fast immer korrekt, das heißt das gebeugte Verb steht am Satzende. Noch aber kann es sein, dass Subjekte, Verben oder Konjunktionen im Nebensatz ausgelassen werden (Dannenbauer 1999, S. 106).

Kinder dieses Alters sind sich bereits der Vergangenheit und Zukunft bewusst und benutzen Adverbien der Wiederholung wie *noch mal* und *wieder* oder Zeitangaben wie *gestern* und *morgen*, auch wenn noch bis zu zwei Jahre vergehen, bis sie diese immer richtig verwenden. Sie verstehen: Wer-, Was-, Wo- und Warum-Fragen.

Das Kind wendet flektierte Hilfsverben (*ich bin, du bist, er ist, usw.*) im Satz korrekt an. Reguläre Plurale (*Blume – Blumen*), Possessive (*Papas Auto, mein Buch*) und reguläre Vergangenheitsformen (*ich kaufte, ich habe gekauft*) tauchen nun in der Sprache der 3- bis 4-Jährigen auf, ebenso einige Futurformen (*dann werde ich kommen*) und Konjunktionen (*weil*).

Der rezeptive Wortschatz umfasst in dieser Alterstufe 1200 bis über 2000, der expressive Wortschatz ca. 800 bis 1500 oder mehr Wörter. 50% der Konsonanten werden richtig gebildet und die Sprache ist nun zu 80% verständlich.

Hinweis

Spracherwerb im Alter von 48 – 60 Monaten

Im Alter zwischen vier und fünf Jahren verfügt das Kind über einen rezeptiven Wortschatz von rund 2800 Wörtern, während der expressive Wortschatz auf 900 bis 2000 Wörter anwächst. Die meisten Äußerungen sind grammatikalisch korrekt, Konsonanten werden mit 90%-iger Sicherheit richtig produziert und die Anzahl der Lautauslassungen und -ersetzungen wird deutlich reduziert, auch wenn mittlere Konsonanten manchmal noch ausgelassen werden. Das Kind verwendet einige irreguläre Plurale (*Doktoren*), Possessivpronomen (*mein, seines*), das Futur (*du wirst schon sehen*), reflexive Pronomen (*sich*) und Komparative auf *-er* (*größer*) in Sätzen. Das Kind erzählt von Erfahrungen und Erlebnissen in der Kindertagesstätte, bei Freunden oder von zu Hause und kann eine längere Geschichte nacherzählen.

Spracherwerb im Alter von 60 – 72 Monaten

Zwischen fünf und sechs Jahren erreicht der rezeptive Wortschatz ein Volumen von annähernd 13000 Wörtern. Das Kind stellt vermehrt Fragen (Wie-Fragen) und tauscht Informationen aus. Es verwendet Vergangenheits- und Futurformen angemessen, auch wenn noch nicht alle irregulären Formen zur Verfügung stehen (*denken – dachte – gedacht*). Des Weiteren verwendet das Kind sowohl koordinierende (*und, aber*) als auch subordinierende Konjunktionen (*wenn, obwohl*). Möglicherweise auf Grund von Restrukturierungsprozessen reduziert sich die Satzlänge in diesem Alter auf vier bis sechs Wörter. In den Nebensätzen kommen praktisch keine Auslassungen mehr vor.

Aufgabe 9



Überlegen Sie bitte, mit welchen Voraussetzungen ein Kleinkind beginnt, seine Muttersprache zu lernen, im Unterschied zu einem Erwachsenen, der eine Fremdsprache lernen will.

.....

.....

.....

.....

Aufgabe 10



Wie kann das Kind Wörter aus dem Sprachfluss heraushören?

.....

.....

.....

.....

Aufgabe 11



In den vorangegangenen Kapiteln haben Sie bereits eine ganze Menge über Sprache gelernt. Überlegen Sie nun einmal, was ein Säugling leisten muss, wenn er seine Muttersprache lernen will. Nennen Sie bitte vier Aspekte:

.....

.....

Artikulation

Damit sich Sprache entwickeln kann, müssen mehrere Voraussetzungen erfüllt sein. Der Säugling muss seine Stimme und die Mundmotorik erst trainieren, bevor er in der Lage ist Laute gezielt zu bilden und diese mit der dazu passenden Gestik und Mimik zu begleiten. Für die Artikulation müssen – wie für alle anderen Bewegungsabläufe (Krabbeln, Greifen, Laufen) auch – neuronale Netze geknüpft werden. Dieses Training beginnt schon in den ersten Lebenswochen, in denen das Kind noch alles in den Mund nimmt (= **orofaziale Phase**) und setzt sich später fort, wenn das Kind zu lallen beginnt.

Ab dem dritten bis vierten Lebensmonat beginnt das Kind die Laute der Mutter nachzuahmen. In einer ersten Phase regen taktile Reize im Mundraum die Produktion von Lalllauten an. In der wichtigsten vorsprachlichen Phase, der Lallphase, die im Alter von etwa einem halben Jahr beginnt und mehrere Monate andauern kann, passen die Säuglinge ihren Lautbestand nach und nach dem der Muttersprache an, indem sie genau auf das hören, was um sie herum gesprochen wird. Typisch sind in dieser Phase einfache, wiederholte Silben mit einer so genannten CV-Struktur (Consonant (= Mitlaut: [d]) – Vokal (= Selbstlaut: [a])), wie z. B. *dadada*. Diese Phase dauert ungefähr bis zum 10. Lebensmonat. Nun kann man an den vom Kind produzierten Äußerungen bereits die Sprachmelodie der Muttersprache erkennen. In diesem Alter dominieren die Vokale [ə] und [a], während [i], [i:] (= langes i) und [u], [u:] (= langes u) selten vorkommen. Die Laute [b], [m], [p], [d], [h], [n], [t], [g], [k], [j], [w] und [s] machen im Alter von 10 Monaten ca. 90% aller produzierten Laute aus.

Aber auch über das Sehen lernt das Kind wie Sprechen funktioniert. Indem es Mundbilder, Gestik und Mimik beobachtet, baut es diese Kompetenzen aus. Eltern wissen das meist intuitiv und stellen zu ihren Kindern Blickkontakt her, wenn sie mit ihnen kommunizieren. Indem sie auf das Kind eingehen, seine Bedürfnisse erkennen, seine Initiativen aufgreifen und darauf mit Liebe und Fürsorge reagieren, bauen sie Vertrauen auf und wecken die Bereitschaft zur Kommunikation mit anderen Menschen. Sie fördern so die sozialemotionale Entwicklung ihres Kindes, die die Grundlage für das Erlernen einer gelungenen Kommunikation ist.

Erwachsene passen ihre Aussprache an die Fähigkeiten der Kinder an. Sie sprechen beispielsweise die Grundvokale [a], [i] und [u] deutlicher aus als beim Sprechen mit anderen Erwachsenen. Außerdem heben sie ihre Stimme nicht einfach an, um so z. B. die generell höhere Tonlage der Kleinkinder zu treffen, sondern sie senken z.B. die Tonhöhe beim [u] ab. Sie passen sich also dem kindlichen Hörer an. Sie liefern den Kindern sozusagen ein überdeutlich betontes Bild der Grundvokale, eine Art optimalen Vokal. Damit erleichtern sie den kindlichen Lernern den Erwerb der Vokale (Kuhl 1997).

Die Artikulation beginnt in der zweiten Lallphase mit ungefähr 6 Monaten. Zunächst lernt das Kind die Laute, die vorne im Mund mit den Lippen gebildet werden: [b], [m], [p], [n]. Meist be-

ginnen die Kinder mit Wörtern wie Mama, Papa. Um das zweite Lebensjahr herum bildet das Kind auch Laute, die weiter hinten im Mund gebildet werden hinzu: [w], [t], [d].



Ein knappes halbes Jahr später (mit ca. zweieinhalb Jahren) kommen die Laute [f], [g], [k], [ch], [r] hinzu und mit ungefähr drei Jahren bilden die meisten Kinder die ersten schwierigen Konsonantenverbindungen: [bl], [kn], [kr], [gr]. Mit ca. vier Jahren sollten Kinder in der Regel nahezu alle Laute der Muttersprache beherrschen. In manchen Fällen kann es noch Schwierigkeiten mit den Zischlauten [s], [z], [sch] und den schwierigen Konsonantenverbindungen [kl], [gl], [dr], [br] geben (vgl. dazu Modul 3).

Tabelle 4 **Abfolge des Lauterwerbs bei deutschsprachigen Kindern**
Altersangabe => Jahr(e); (Monat(e))

Alter	1;6-1;11	2;0-2;5	2;6-2;11	3;0-3;5	3;6-3;11
Laut					
P					
D					
M					
B					
T					
N					
W					
Ss					
S					
H					
K					
Ng					
F					
A(ch)					
L					
G					
Pf					
J					
R					
Z					
l(ch)					
sch					

Die grau markierten Kästchen besagen, dass 75% aller Kinder dieses Alters diese Laute beherrschen.

Die Sprachentwicklung verläuft eher wellenförmig als linear, deshalb kann es in jedem Stadium dazu kommen, dass auch bei der Artikulationsentwicklung ein neu erworbener Laut vorübergehend einen alten, richtigen Laut ersetzt; das ist zum Beispiel der Fall, wenn ein Kind, das bereits ein [k] sprechen kann, erkannt hat, dass Erwachsene *Kuh* sagen und nicht *Tuh* und deshalb alle [t] durch [k] ersetzt. Spätestens mit sechs Jahren allerdings müsste das Kind eine für alle verständliche Aussprache haben.

3 Literacy-Entwicklung

Um Sprache in allen ihren Dimensionen verstehen und benutzen zu können, ist es notwendig eine möglichst hohe **schriftsprachliche Kompetenz** zu erwerben, da Schriftsprache sich in wesentlichen Dingen von der gesprochenen Alltagssprache unterscheidet; Beispielsweise werden in Geschichten ganz andere Wörter und andere grammatische Strukturen verwendet als in der Alltagssprache. In vielen wissenschaftlichen Untersuchungen hat sich gezeigt, dass die Kinder, denen die Eltern schon von klein auf viel vorgelesen haben und die in einer sprachanregenden Umgebung aufgewachsen sind, also schon früh Erfahrungen auch mit Schriftsprache gemacht haben, in der Schule erfolgreicher sind.

Früher ist man davon ausgegangen, dass die Literacy-Entwicklung erst mit dem Schriftspracherwerb beginnt. Heute weiß man, dass sie schon ganz früh parallel zum Spracherwerb verläuft und dass diese beiden Fähigkeiten sich gegenseitig beeinflussen. Im Alter von vier Jahren haben Kinder in der Regel die grundlegenden Strukturen ihrer Muttersprache erworben. Dennoch braucht es noch Jahre, bis sie alle Aspekte der Sprache gelernt haben und das gelingt umso leichter, je besser Literacy- und Sprachentwicklung miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig verstärken.

Die Literacy-Entwicklung ist jedoch nicht nur mit der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten verbunden, sondern auch mit Wahrnehmungskompetenzen wie phonologische Bewusstheit und visuelle Wahrnehmung. Auch wenn Sprachförderung ein ganz zentrales Thema der Bildungsarbeit in der Kindertagesstätte ist, so darf man nicht vergessen, die sozial-emotionalen Fähigkeiten der Kinder ebenfalls zu fördern, da diese einen starken Einfluss auf die Literacy-Entwicklung haben. Dazu gehören Fähigkeiten, die die „Selbststeuerung/Rücksichtnahme“ (eigene Wünsche zurückstellen, sich in die Situation Anderer versetzen und Rücksicht nehmen) betreffen, ebenso wie „Aufgabenorientierung“ (Aufgaben selbstständig und zielstrebig bearbeiten) und „Stressregulierung“ (in Belastungssituationen ansprechbar bleiben, Fassung bewahren oder wieder finden, emotionale Ausgeglichenheit). Das sind im Übrigen Fähigkeiten, die man generell für das Lernen braucht.

Definition

Für den Begriff **Literacy** gibt keine deutsche Übersetzung, wir können nur den Inhalt beschreiben. Literacy bedeutet ganz allgemein, eine Reihe von Fähigkeiten, um die herrschenden symbolischen Systeme einer Kultur verstehen und benutzen zu können, also lesen, schreiben und aktiv zuhören zu können. Zum Inhalt dieses Begriffs gehören aber auch das Verständnis mathematischer Konzepte und Medienkompetenz, d. h. die Fähigkeit in einer breiten Spanne von Technologien und Medien kommunizieren und diese benutzen zu können. Diese Fähigkeiten müssen die Kinder aber erst entwickeln. Das Konzept der Literacy-Erziehung im Vorschulalter ist nicht gleichbedeutend mit vorgezogenem Schriftspracherwerb. Es bezieht sich vielmehr auf die Förderung von:

- Vertrautheit mit Buch- und Schriftkultur,
- Interesse am Schreiben und an Schrift,

- Dekontextualisierung von Sprache,
- Erzählkompetenz und -freude,
- Bewusstsein für verschiedene Sprachstile und Textsorten,
- Kompetenzen und Interessen im Bereich von Laut- und Sprachspielen, Reimen u. Gedichten.

Als Bildungsziel ist es nicht ausreichend, dass jemand so viel schriftsprachliche Fertigkeiten erwirbt, dass er in seiner Umgebung gut zurecht kommt, d. h. Straßennamen lesen, die Preise im Supermarkt zusammenzählen oder den Sportteil in der Zeitung lesen kann. Vielmehr muss Ziel der Bildungsarbeit das Beherrschen der Sprache und Schriftsprache in all ihren Dimensionen sein.

Grundlagen der frühen Literacy-Entwicklung

Gesprochene Sprache

- Stärkung der Fähigkeiten des Zuhörens und Sprechens
- Entwicklung von sprachlichem Selbstverständnis
- Vertraut werden mit dem Wortschatz und der Satzstruktur der Standardsprache
- Anwachsen des Wortschatzes mit zunehmender Lebenserfahrung

Textkompetenz

- Entwicklung von Lesefreude und Liebe zur Literatur
- Vertraut werden mit der Sprache von Büchern, mit Geschichten und Sachbüchern
- Entwicklung von Sinnverstehen, grundlegendem Wissen über Bücher und dem Konzept von Schriftkultur
- Entwicklung der Fähigkeiten Geschriebenes herauszufinden

Laut-Graphem-Korrespondenz

- Stärkung der auditiven und visuellen Unterscheidungsfähigkeit
- Entwicklung phonologischer Bewusstheit
- Entwicklung eines Wissens über die Laut-Graphem-Korrespondenz und Mustern

Selbstständiges Lesen und Schreiben

- Entwicklung von Schreibfreude
- Sich selbst als Schreiber und Leser wahrnehmen
- Erkennen, dass Lesen und Schreiben für viele Zwecke wertvoll ist



3.1 Literacy-Fähigkeiten am Ende der Kita-Zeit

Literacy-Entwicklung enthält immer Fertigkeiten auf mehreren Ebenen: Zuhören, Sprechen, Lesen, Schreiben (vgl. S. 3, Abb. 2). Am Ende der Kita-Zeit hat ein Kind in der Regel die nachfolgend aufgeführten Literacy-Fähigkeiten erworben:

Zuhören:

- Folgt einer 1-2-schrittigen einfachen Anweisung,
- hört einer altersangemessenen vorgelesenen Geschichten zu und versteht sie
- folgt einer einfachen Unterhaltung.

Sprechen:

- Wird von den meisten Leuten verstanden,
- beantwortet einfache Ja-/nein-Fragen,
- beantwortet offene Fragen (z. B. *Was hast du heute zum Frühstück gegessen?*),
- erzählt eine Geschichte nach oder erzählt von einem Ereignis,
- nimmt angemessen an Unterhaltungen teil,
- zeigt Interesse an Unterhaltungen und beginnt sie von sich aus.

Lesen:

- Weiß, wie ein Buch funktioniert (z. B., man liest im Deutschen von links nach rechts und von oben nach unten),
- versteht, dass gesprochene Wörter aus Lauten bestehen,
- identifiziert Reimwörter (z.B. *Rose* und *Hose*),
- versteht, dass Buchstaben Sprechlaute repräsentieren und ordnet Laute Buchstaben zu,
- erkennt Groß- und Kleinbuchstaben,
- erkennt manche Wörter vom Sehen wieder,
- "liest" ein paar Bilderbücher aus dem Gedächtnis (so tun als ob),
- imitiert Lesen dadurch, dass es über die Bilder in einem Buch spricht,

Schreiben:

- Schreibt den eigenen Vor- und Nachnamen,
- malt ein Bild, das eine Geschichte erzählt und „beschriftet“ es,
- schreibt ein paar Groß- und Kleinbuchstaben (nicht immer ganz deutlich).

Hinweis

Aber vergessen Sie nicht, jedes Kind ist einzigartig und wird diese Fertigkeiten auf unterschiedliche Art und Weise und in unterschiedlicher Zeit erreichen! Das sind keine Normziele, auf die das Kind hingetrimmt werden soll.

3.2 Auf dem Weg zum Schriftspracherwerb

Kinder beginnen mit dem Tag ihrer Geburt Sprache zu lernen. Genauso wie sie wachsen und sich entwickeln, so nehmen auch ihre Sprech- und Sprachfertigkeiten zu und werden komplexer. Kinder lernen Sprache zu verstehen und zu verwenden, um ihre Ideen, Gedanken und Gefühle auszudrücken und um mit anderen zu kommunizieren.

Während der frühen Sprech- und Sprachentwicklung lernen Kinder auch die Fertigkeiten, die für die Entwicklung von Literacy wichtig sind. Diese Phase ist als →**“emergent Literacy“** bekannt. Sie beginnt bei der Geburt und dauert durch die Vorschulzeit an. Kinder sehen Schriftzeichen (z. B. Bücher, Magazine, Einkaufslisten) und setzen sich damit auseinander. Sie sehen und beschäftigen sich mit Geschriebenem in Alltagssituationen lange bevor sie in die Grundschule kommen. Eltern können die wachsende Freude an Schriftsprache sehen, wenn das Kind anfängt, sich Wörter zu merken, die sich reimen, wenn es etwas mit Stiften kritzelt, auf Logos und Straßenschilder aufmerksam macht und einige Buchstaben des Alphabets benennt. Allmählich verbinden die Kinder was sie über Sprechen und Hören wissen, mit dem, was sie über Schriftzeichen wissen, und beginnen dann lesen und schreiben zu lernen.

Bis zur Einschulung kommuniziert ein Kind vorwiegend mündlich. In der Schule aber wird es dann vermehrt mit Schriftsprache konfrontiert. Auch die Sprache, die in der Schule gesprochen wird, ähnelt in Vielem der Schriftsprache. Für einige Kinder ist die Begegnung mit Schrift eine sehr fremde Form der Mitteilung und manche sind auch noch gar nicht so weit. Sie haben weder das Bedürfnis, sich schriftlich mitzuteilen, noch wissen sie, wozu ihnen Schrift etwas nützt. Manche Eltern nehmen immer noch an, dass das Lesenlernen damit beginnt, dass Kinder das Alphabet auswendig lernen und Wörter heraushören. Aber wie gesagt, der Grundstein für das Lesenlernen wird viel früher gelegt. Die Erwachsenen legen ihn jeden Tag, wenn sie auf Objekte hinweisen und beschreiben, was sie tun, während sie z. B. ein Kind anziehen, mit dem Kleinkind Einkäufe machen oder mit einem Vorschulkind etwas kochen. Das wichtigste dabei ist, dass der Kontakt mit Schriftsprache eine Aktivität ist, bei der sich die Kinder wohl fühlen und bei der sie die Nähe der Erwachsenen spüren können, damit sie etwas Angenehmes mit Lesen und Schreiben verbinden.

Schriftkultur in der Kindertagesstätte sichtbar machen

Es gibt eine ganze Reihe von Möglichkeiten, Literacy-Erziehung in der Kindertageseinrichtung umzusetzen, das heißt Schrift als Teil der Alltagsumgebung sichtbar zu machen:

- **Das Anbringen von Schildern und Aufschriften** für Spielzeugbehälter, Schränke, Gruppenräume. Erstellen Sie mit den Kindern Schilder mit der Zahl der Kinder, die in der Spielecke erlaubt sind. Verfassen Sie Schilder mit Anweisungen für die Pflege der Haustiere und Pflanzen, Schilder, die wichtige Informationen vermitteln (Fische sind gefüttert, Pflanzen bitte gießen...) und Schilder, die die Kinder für eigene Zwecke gestalten: „Bitte nicht berühren“, „Bitte stehen lassen“...

- Wenn die Kinder in die Einrichtung kommen, können sie sich jeden Tag in eine **Anwesenheitsliste** eintragen: mit einem Stempel, mit der eigenen Unterschrift, mit Magnet-Buchstaben oder mit dem selbst geschriebenen Namen.
- Fügen Sie den Bildchen an der Garderobe noch den **Namen** des Kindes hinzu.
- Stellen Sie mit den Kindern **Coupons** für Vorführungen oder allerlei Zwecke bei Elternabenden her.
- **Schreibdiktate** (Kinder erzählen ein Erlebnis oder eine Geschichte und Sie schreiben auf).
- Das **Herstellen von Büchern**.
- Das Verfassen (zusammen mit den Kindern) und Aufhängen von **Regeln und Instruktionen**.
- **Rollenspiele** (Bank, Post, Restaurant, Einkaufen) im **Literacy-Center**.
- **Briefe schreiben** an Kinder der Nachbareinrichtung.
- **Informationen** sammeln und dokumentieren wie Wetter, oder andere Beobachtungen.
- Ein wichtiger Punkt der Literacy-Erziehung ist auf jeden Fall das **Vorlesen**, vor allem die **dialogorientierte Bilderbuchbetrachtung** (vgl. Modul 4), in deren Zentrum das Kind und der Dialog stehen (Anleitungen finden Sie in den in der Literaturliste angegebenen DVDs).



Was bringt Vorlesen? Vorlesen ist eine hervorragende Möglichkeit, das Kind mit Schriftsprache vertraut zu machen, seine Freude an Geschriebenem und an Büchern zu wecken, aber auch das Sprachbewusstsein zu fördern. Beim Vorlesen verändert sich z. B. Ihre Stimme und Sie benutzen eine andere Sprache als sonst. Das Kind lernt beim Vorlesen auch, dass es sich mit Sprache eine ganz neue Welt schaffen kann. Wenn dem Kind von klein auf vorgelesen wird, nimmt mit der Länge der Geschichten auch automatisch seine Aufmerksamkeitsspanne zu.



Zusammenfassend ist es wichtig, dass Ihre Sprachförderung gezielt die Entwicklung folgender Fertigkeiten unterstützt:

- **Abstraktionsfähigkeit** (Erzählkompetenz, Textverständnis, Dekontextualisierung),
- **Sprachbewusstsein** (Kenntnis verschiedener Sprachstile und Register, zwischen verschiedenen Sprachen/Registern wechseln, mehrsprachige Orientierung phonologische Bewusstheit, Respekt und Wertschätzung anderer Sprachen und Sprachpraktiken) und
- **Interesse an Schrift** (Entschlüsseln von Schriftzeichen, aktives Ausprobieren von Schrift).

Allerdings ist es auch äußerst wichtig, zu wissen, wie viel Literacy-Erfahrung das Kind mitbringt, wenn es in die Einrichtung kommt. Denn beispielsweise wird sich ein Kind, das noch keinerlei Vertrautheit mit Büchern hat, bei einer längeren Geschichte sehr schwer tun, aufmerksam zu bleiben und unter Umständen wird solch ein Kind von Ihnen als „Störenfried“ wahrgenommen,

obwohl es nur noch nicht in der Lage ist, dieser Geschichte zu folgen, weil es noch nicht lernen konnte, seine Aufmerksamkeit auf Bücher und Geschichten zu richten. In Elterngesprächen und/oder Gesprächen mit den Erzieherinnen und Erziehern Ihrer Einrichtung sollten Sie auf jeden Fall nach den bisherigen Literacy-Erfahrungen der Kinder, mit denen Sie arbeiten, fragen.

Zählen Sie bitte drei wichtige Kompetenzen auf, die in der Sprachförderung wichtig sind:

.....
.....
.....
.....

Aufgabe 12



Setzen Sie zwei der unter der Überschrift „Schriftkultur in der Kindertagesstätte sichtbar machen“ Vorschläge in Ihrer Einrichtung um. Was können Sie bei den Kindern beobachten?

.....
.....
.....
.....

Aufgabe 13



3.3 Sind gesprochene Sprache und Literacy miteinander verbunden?

Ja. Die Erfahrungen, die Kinder während der Vorschulperiode mit Reden und Zuhören gewonnen haben, bereiten sie nun darauf vor, während der Grundschulzeit lesen und schreiben zu lernen. Das heißt, Kinder die mit geringeren verbalen Fähigkeiten in die Schule kommen, haben häufiger Schwierigkeiten schriftsprachliche Fertigkeiten zu erwerben, als diejenigen, die schon gute verbale Fähigkeiten mitbringen. Eine Fähigkeit der gesprochenen Sprache ist eng verbunden mit den frühen Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs: die phonologische Bewusstheit – das Erkennen, dass Wörter aus verschiedenen Sprachlauten zusammengesetzt sind (z. B. dass das Wort „Hund“ aus vier Lauten zusammengesetzt ist: /h/, /u/, /n/, /d/).

Es gibt eine ganze Reihe von Aktivitäten, die die natürliche phonologische Bewusstseinsentwicklung des Kindes zeigen, einschließlich Reimen (*Haus – Maus*), Alliterationen (*Brautkleid bleibt Brautkleid...*) und isolierten Lauten (*Fisch fängt mit /f/ an*). So wie sich Kinder spielerisch bei Lautspielen engagieren, lernen sie vielleicht auch Wörter in einzelne Laute zu zerlegen und Laute geschriebenen Buchstaben zuzuordnen, was ihnen dann erlaubt mit dem Lesen und Schreiben zu beginnen. Kinder, die Lautbewusstheitsaufgaben gut meistern, werden gute Leser und Schreiber, während Kinder, die damit Schwierigkeiten haben, dies oft nicht erreichen (vgl. Kap.1.1.1 Phonologie). Es gibt ein paar frühe Anzeichen bei Kindern, die gefährdet sind. Vorschulkinder mit Sprech- und Sprachstörungen haben häufig Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Andere Faktoren schließen physikalische und medizinische Bedingungen ein

(z. B. Frühgeburten, chronische Ohrenentzündungen, fötales Alkohol-Syndrom, infantile Zerebralparese), Entwicklungsstörungen (z. B. Entwicklungsverzögerung, Autismus), Armut, keine anregende häusliche Sprach- und Literacy-Umgebung oder eine Familiengeschichte mit Sprach- und Literacy-Problemen (z. B. wenn ein Elternteil Legastheniker ist).

Anzeichen, die auf spätere Schriftspracherwerbs- oder Lernprobleme hinweisen sind z. B.:

- Lang anhaltende Babysprache,
- kein Interesse an oder keine Begeisterung für Kinderreime oder gemeinsame Bilderbuchbetrachtungen,
- Schwierigkeiten, einfache Anweisungen zu verstehen,
- Schwierigkeiten, Buchstaben zu benennen,
- Unfähigkeit, Buchstaben im eigenen Namen wiederzuerkennen oder zu identifizieren
- keine Schriftlichkeit vor Schulbeginn.

Das Konzept der „emergent Literacy“ umfasst all die Literacy-Verhaltensweisen, die ein junges Kind erwirbt, bevor die formale Instruktion zum Leseerwerb begonnen hat. Verhaltensweisen, die in der Kleinkindzeit anfangen und von den Eltern und Erzieherinnen/Erziehern unterstützt und ausgeweitet werden. Die kindliche Entwicklung von Literacy-Fertigkeiten gründen auf einem starken Fundament in der Sprachentwicklung: Durch den Gebrauch der mündlichen Sprache, in Unterhaltungen mit Verwandten, anderen Kindern, Eltern und Erziehern/Erzieherinnen und von Erfahrungen mit Büchern und Geschichten.

Es gibt große Unterschiede in der Entwicklung der Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb. Ein Kind mit vielen und frühen Literacy-Erfahrungen weiß schon in einem Alter von drei bis vier Jahren, dass die Buchstaben des Alphabets eine spezielle Kategorie von Symbolen sind, die individuell bezeichnet werden können und es erkennt Schriftliches im gewohnten Umfeld (vgl. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education 1999, S. 59). Außerdem weiß es, dass es das Gedruckte ist, was man beim Vorlesen von Geschichten liest und versteht schon, dass verschiedene Textformen für verschiedene Funktionen von Schriftsprache verwendet werden (z. B. weiß es, dass eine Einkaufsliste anders ist als eine Speisekarte).

3.4 Bücher und Geschichten

Viele kleine Kinder verfügen über sehr viel Wissen über Bücher und Schriftzeichen, wenn sie in die Schule kommen, weil man ihnen über die Jahre hinweg tausende von Malen vorgelesen hat. Andere Kinder aber hatten dieses Glück nicht. Die Forschung sagt uns, dass diejenigen, denen in den Vorschuljahren regelmäßig vorgelesen wurde, einen besseren Start in den Schriftspracherwerb haben, als die Kinder, die diese Erfahrungen nicht machen konnten und dass diese frühen Vorteile durch die ganze Schulzeit hinweg erhalten bleiben.

Kleine Kinder lieben es, bekannte Geschichten zu hören, die man ihnen immer und immer wieder vorliest. Das kindliche Gedächtnis für diese Geschichten wird so stark, dass ein Vorleser, der aus Versehen mal eine Seite auslässt sofort von einem kleinen entrüsteten Zuhörer korrigiert wird. Manche kleinen Kinder, die eine Geschichte schon unzählige Male gehört haben, haben sie sich so gut gemerkt, dass sie die Geschichte wortwörtlich wiederholen können. Wenn es der Zuhörer nicht besser wüsste, würde er meinen, das Kind liest gerade den Text. Dies sind erkennbare „Meilensteine“ auf dem Weg ein Leser zu werden.

Im Folgenden einige Tipps, wie Sie die Kinder dabei unterstützen können, sich mit Büchern intensiv zu befassen und etwas über Bücher zu lernen. Sie als Sprachförderkraft können natürlich nicht alle hier aufgezählte Aktivitäten mit den Kindern gemeinsam durchführen. Sie können jedoch viele dieser Ideen mit den Erzieherinnen und Erziehern ihrer Einrichtung und – ganz wichtig – mit den Eltern ihrer Sprachförderkinder besprechen.

Aktivitäten für das Lernen über Bücher und Geschichten

- Lesen Sie mit dem Kind jeden Tag. Machen Sie die Vorlesezeit zu einer angenehmen vergnüglichen Zeit für alle. Genießen Sie die Geschichten zusammen und sprechen Sie über sie.
- Besuchen Sie mit den Kindern regelmäßig eine Bibliothek. Helfen Sie den Kindern sich selbst für eine eigene Büchereikarte anzumelden.
- Geben Sie den Kindern die Freiheit, sich selbst die Bücher auszusuchen, die sie ausprobieren wollen, während Sie aber auch Vorschläge für Bücher machen, die die Kinder vielleicht mögen.
- Lesen Sie alte Favoriten noch einmal und noch einmal und noch einmal ...
- Suchen Sie in den kommunalen Veranstaltungskalendern nach kostenlosen Puppenspielen, Geschichten-Vorlese-Angebote in der Bücherei o. ä.
- Zeigen Sie den Kindern, dass Sie selbst sowohl zum Vergnügen als auch zur Information lesen.
- Erzählen Sie über Dinge, die Sie irgendwo gelesen haben, wann immer es angebracht ist.
- Sorgen Sie für den Zugriff auf eine Fülle von Literatur vom Geschichtenbuch über Sachbücher bis hin zu Magazinen für Kinder.
- Finden Sie einen besonderen Platz für dieses Material, so dass das Kind nach Belieben auswählen kann.
- Gewährleisten Sie Zugang zu CDs (oder anderen Tonträgern) mit klassischen Kindergeschichten oder -liedern.
- Schenken Sie Bücher.



3.5 Aufbau einer Bewusstheit für Schriftzeichen

Kleine Kinder lernen gewisse Wörter, weil sie in ihrer Umgebung so häufig vorkommen. Kinder lernen viele dieser Wörter, indem sie das ganze Symbol mit dem gesprochenen Wort verknüpfen (= **assoziieren**). Kinder wissen ganz allmählich, dass das von Erwachsenen Geschriebene und Schriftzeichen auf einer Buchseite eine Bedeutung enthält. Aufgabe des Lesers ist es, die Wörter und die Bedeutungen herauszuarbeiten, die durch das Geschriebene repräsentiert werden. Sie können auf vielfältige Weise die kindliche Entwicklung von der „emergent Literacy“ bis zur Phase des Lesebeginns unterstützen.

Aktivitäten für den Aufbau einer Bewusstheit für Schriftsprache



- Wenn Sie einem Kind vorlesen, sprechen Sie über den Umschlag des Buches und den Titel. Lassen Sie das Kind raten, worum es sich bei dieser Geschichte handeln könnte, bevor Sie anfangen vorzulesen.
- Zeigen Sie auf die Schriftzeichen, wenn Sie laut vorlesen.
- Wenn Kinder Interesse zeigen, dann unterstützen Sie sie beim Lernen der Buchstabennamen und der Laute des Alphabets, indem sie einen Alphabetsong vorspielen oder singen (z. B. von Detlev Jöcker, Verkleidungs-ABC).
- Sprechen Sie über Laute, die zu Beginn eines Wortes gehört werden können und betonen Sie die Anfangsbuchstaben von Wörtern.
- Lassen Sie die Kinder versuchen, Ihren eigenen Namen zu schreiben. Reden Sie über die Namen der Buchstaben und die Laute der Buchstaben in ihrem Namen.
- Beschriften Sie vertraute Gegenstände im Raum. Reden Sie über Buchstaben/Laute auf diesen Aufschriften. Bitten Sie die Schulkinder von Zeit zu Zeit auf einer Seite bestimmte Buchstaben oder Wörter zu suchen.

Jüngere Kinder lernen ihre Vorstellungen durch Symbole zu beschreiben; am Anfang durch Bilder und Kritzeleien, später verwenden sie zunehmend Buchstaben und Buchstabenkombinationen, um Wörter und Laute darzustellen. Das frühe Literacy-Verhalten von kleinen Kindern konzentriert sich vor allem auf die Versuche einen Sinn, eine Bedeutung zu entdecken. Wenn Kinder von Geschichten aus Büchern erzählen, benutzen sie die Bilder als einen Führer zum Sinn der Geschichte und sie sind in der Lage, zuverlässige Nacherzählungen zu leisten, die auf dem Verständnis dessen basieren, was sie gehört haben.

Wenn kleine Kinder schreiben, beabsichtigen sie ebenfalls immer, einen Sinn herzustellen. Ihre Bilder, ihr Gekritzel und ihre Annäherungen an reale Wörter sind zielgerichtet angefertigt. Helfen Sie jüngeren Kindern, ihre eigenen Namen zu schreiben. Sprechen Sie über die Buchstabennamen und die Laute der Buchstaben aus ihrem eigenen Namen. Ebenso wie Kinder lernen, ihren eigenen Namen zu schreiben, so lernen sie die Bezeichnungen für Verwandte zu schreiben wie „Mama“ und „Papa“. Diese Wörter werden als Ganzes gelernt und zeigen nicht unbedingt, dass das Kind das alphabetische Prinzip erkannt hat, nämlich, dass jedes Phonem oder jeder Sprachlaut mit Buchstaben dargestellt wird.

Achten Sie stets darauf, dass Sie die Vorschüler nicht ausfragen und ihnen den Spaß an einer ansonsten unterhaltsamen Erfahrung verderben.

Hinweis

Aktivitäten zur Anregung des Interesses an Schrift und Schreiben

- Kinder können ihre eigene Einkaufsliste haben, wenn die Eltern sie zum Einkaufen mitnehmen. Zunächst können das einfache Abbilder dessen sein, was eingekauft werden soll. Später können Wörter zu den Artikeln hinzugefügt werden.
- Sorgen Sie für einen Zugriff auf alle Arten von Schreibutensilien und -werkzeugen: Stifte, unterschiedliche Größen und Arten von Papier etc.
- Ermuntern Sie die Kinder Schreibversuche zu machen. Zuerst können das nur Bilder sein. Bitten Sie das Kind, etwas über sein Bild zu erzählen. Später kann das Kind mit Kritzeln und ein paar briefähnlichen Formen experimentieren, indem es versucht, Schriftzeichen und Schreibschrift nachzumachen, wie es dies bei Erwachsenen gesehen hat.
- Erkennen Sie die zunehmende Bewusstheit für Schriftzeichen an, indem Sie die Kinder bitten, Ihnen etwas zu ihrem Schreiben zu erzählen.
- Wenn Kinder fortschreiten, Buchstaben für Laute zu verwenden, gratulieren Sie ihnen zu ihren Leistungen. Wenn ein Kind Sie darum bittet, ein Wort zu buchstabieren, ermuntern Sie es, zuerst zu versuchen die Laute herauszufinden, die es hört. Die phonologische Bewusstheit entwickelt sich weiter, indem die Kinder die Laut-Symbol (~Graphem)-Zuordnung trainieren.
- Schlagen Sie den Kindern vor, Geburtstagsparty-Einladungen, Dankeschön-Zettel für die Freundin oder Einkaufslisten etc. zu schreiben.
- Ermuntern Sie Kinder dazu, ihre sich entwickelnden schriftsprachlichen Fähigkeiten zu nutzen, um Erlebnisse bei einem Familienausflug festzuhalten oder eine Beschriftung für ein Foto zu gestalten.
- Ermuntern Sie Kinder des Weiteren dazu, ihre eigenen Geschichten zu „schreiben“. Lassen Sie die Kinder diese mit aus Magazinen ausgeschnittenen Bildern illustrieren. Binden Sie die Geschichten zwischen einfach konstruierte Papier- oder Kartondeckel. Lassen Sie die Kinder ihre Werke anderen Kindern „vorlesen“.



3.6 Wortschatz und Schriftspracherwerb

Im Allgemeinen kann Wortschatz als **gesprochener Wortschatz** oder als **Lesewortschatz** beschrieben werden. Unter gesprochenem Wortschatz fallen die Wörter, die wir beim Sprechen benutzen oder verstehen, wenn wir zuhören. Mit Lesewortschatz hingegen bezeichnen wir die Wörter, die wir in der Schriftsprache benutzen oder verstehen. Der gesamte Wortschatz spielt eine bedeutende Rolle beim Lesen lernen. Als Leseanfänger verwenden Kinder die Wörter, die sie gehört haben, um den Wörtern, die sie in den Schriftstücken finden, einen Sinn zu geben. Für sie ist es sehr viel schwieriger, Wörter zu lesen, die noch nicht Teil ihrer gesprochenen Sprache sind.

Definition

Der Wortschatz ist zudem sehr wichtig in Bezug auf das **Leseverstehen**. Leser können das, was sie lesen nicht verstehen, ohne zu wissen, was die meisten Wörter bedeuten. Wenn Kinder lernen, fortgeschrittenere Texte zu lesen, müssen sie auch die Bedeutung der neuen Wörter lernen, die nicht Teil ihres gesprochenen Wortschatzes sind. Kinder lernen die Bedeutungen der meisten Wörter indirekt, in den Alltagserfahrungen mit gesprochener und geschriebener Sprache. Das machen sie, indem sie sich täglich mit gesprochener Sprache befassen, Erwachsenen zuhören, die ihnen etwas vorlesen und viel selbst lesen.

Hinweis

Obwohl ein großer Anteil des Wortschatzes indirekt gelernt wird, sollten Sie manche Wörter den Kindern direkt beibringen. Das kann man durch spezielle Wortinstruktionen machen (bestimmte Wörter unterrichten, Förderung aktiver Beschäftigung mit Wörtern, wiederholter Kontakt in vielen Kontexten) und Wortlernstrategien (Wörterbücher oder andere Nachschlagewerke verwenden, Wortteile verwenden, und Kontexthinweise nutzen).

Wortschatz-Anweisungen sollten auf wichtige Wörter gerichtet sein (Schlüsselwörter, die dem Leser helfen einen Sinn im Text zu finden), nützliche Wörter (Wörter, die sehr häufig vorkommen) und schwierige Wörter (Wörter mit mehreren Bedeutungen, Idiome, usw.).

4 Zweitspracherwerb

Sicherlich haben Sie schon öfter etwas über Zweitspracherwerb gelesen und dabei festgestellt, dass es da eine ganze Menge Begriffe gibt: →**Erstsprache**, →**Muttersprache**, →**Familien-sprache**, →**Zweitsprache**, →**Fremdsprache**, →**Bilingualismus**, **Monolingualismus**.



Fangen wir einmal mit dem Begriff **Erstsprache** an: Die **Erstsprache** wird häufig auch **Muttersprache** genannt - Sie werden gleich sehen, warum der Begriff **Muttersprache** sehr unklar ist. Die **Erstsprache** ist die erste Sprache, die ein Kind erwirbt. Manchmal ist es aber so, dass das Kind zwei Sprachen gleichzeitig lernt, zum Beispiel, wenn von Geburt an die Mutter immer nur Englisch und der Vater immer nur Griechisch mit dem Kind spricht. So erwirbt das Kind zwei Sprachen gleichzeitig und diese Art des Spracherwerbs wird **simultaner Erstspracherwerb** oder auch **Doppelspracherwerb** genannt: Das Kind lernt zwei verschiedene Sprachen gleichzeitig von Geburt an.

Definition

Häufig aber lernt das Kind die Sprachen hintereinander; die eine Sprache von Geburt an, die zweite ab dem 3./4. Lebensjahr oder auch später. Diese Art des Spracherwerbs wird **sukzessiver** →**Zweitspracherwerb** genannt. Man geht davon aus, dass ein Kind eine zweite Sprache vor dem dritten Lebensjahr auf die gleiche Art und Weise wie die **Erstsprache** lernt.



Die **Zweitsprache** ist im Gegensatz zur **Fremdsprache** die Sprache, die in der umgebenden Gesellschaft gesprochen wird. Für ein türkisches, in Deutschland lebendes Kind ist Deutsch eine **Zweitsprache**, Englisch eine **Fremdsprache**. Im Unterschied zum **Fremdspracherwerb**, der in der Regel mit einem expliziten Unterricht verbunden ist, findet der natürliche Spracherwerb in der Kommunikation im Alltag statt.

Definition

Wie erwirbt ein Kind eine zweite Sprache?

Zunächst muss es für das Lernen einer neuen Sprache einen Antrieb geben. Das reicht aber nicht aus. Das Kind muss auch in der Lage sein, Sprache zu verarbeiten, also über ein Sprachvermögen verfügen: z. B. Laute unterscheiden und bilden, Schallfolgen z. B. *Haus* mit Gegenständen verknüpfen und sich das auch merken können, einzelne Wörter zu größeren Einheiten zusammenfügen usw. Das sind wichtige Voraussetzungen, sie nutzen aber nicht viel, wenn das lernende Kind keinen Zugang zur Sprache hat, wie Kommunikation in seiner Umgebung oder auch ein Unterricht.

Die Sprachentwicklung ist also ein Prozess, der mit anderen Entwicklungs- und Reifeprozessen einhergeht. Sie hängt einerseits von **biologischen Faktoren** ab wie z. B.:

- Sprachlernfähigkeit, d. h., der Fähigkeit Sprache zu verarbeiten – sprachliche Äußerungen zu bilden und zu verstehen,
- sprechmotorische Voraussetzungen,
- Merkfähigkeit,
- Motivation und Interesse.

Dies sind Fähigkeiten, die das Kind gewissermaßen selbst „mitbringen“ (entwickeln) muss. Was Sie aber zu einer gelingenden Sprachentwicklung beitragen können, das sind Lerngelegenheiten. Das können sowohl Interaktionen mit Erwachsenen oder Gleichaltrigen sein als auch die Auseinandersetzung mit Bild und Schrift (Literacy-Entwicklung). Wichtig ist die Menge, Fülle und die Qualität von sprachlicher Anregung und die Gelegenheiten zu kommunizieren. Das Kind setzt schließlich ständig das jeweils verfügbare Wissen, die wenigen Wörter, die es zu Beginn seines Spracherwerbs schon kennt, das situative Wissen (*jetzt gibt's Essen*), das „sprachliche“ Wissen (dass man in Sätzen spricht und nicht nur in einzelnen Wörtern), usw. ein, um die Äußerungen anderer zu verstehen und selbst Äußerungen zu bilden.

Je mehr Gelegenheiten das Kind also hat, sprachlich aktiv zu werden, je mehr komplexe und interaktiv ausgerichtete sprachliche Anregungen es bekommt, desto schneller schreitet der Erwerbsprozess voraussichtlich voran. Hier gibt es eine Fülle von Möglichkeiten, die Sie in den Kita-Alltag einflechten können, z. B.:



- Informative Gespräche mit den Kindern führen,
- Diskussionen und Dialoge führen (Kleingruppen),
- Reime verwenden,
- sprachgebundene Spiele spielen,
- Vorlesen – nicht nur Prosa, auch Poesie, gemeinsames tägliches Vorleseritual,
- Geschichten nacherzählen,
- Rollenspiele (Restaurant, Post, Schule usw.),
- Briefe schreiben.

Hinweis

Denken Sie daran, viele Kinder haben von ihren Eltern keine Literacy-Erziehung erhalten. Umso wichtiger ist es, dass vor allem die Migrantenkinder, die eine zweite Sprache lernen müssen, besonders viel Sprachanregung und besonders viele Sprechkanäle brauchen, bei denen sie die neue Sprache und die pragmatischen Kompetenzen trainieren können.

Wie der Erstspracherwerb ist der Zweitspracherwerb eingebettet in Interaktion und Beziehung, Interesse und gemeinsame Sinnkonstruktion. Spracherwerb ist ein eigenständiger Prozess, mit eigenständiger Hypothesen- und Regelbildung. Sprachlerner machen immer wieder Annahmen über die Regeln der Sprache und setzen sie dann in ihrem Sprachgebrauch so lange ein, bis sie aus dem „Input“, d. h. aus dem sprachlichen Angebot der Umgebung, neue Einsichten in das Regelsystem gewinnen. Dabei bilden sie viele nicht-zielsprachliche Formen („Fehler“), die aber Teil des Erwerbsprozesses sind und demnach nicht als Fehler gedeutet werden sollten. Z. B. wenn ein Kind, nachdem es lange Zeit keine oder kaum Artikel verwendet hat, den Artikel *der* auch bei Begriffen benutzt, die einen weiblichen und sächlichen Artikel fordern (*der* Frau, der* Mädchen*), so zeigt dies nur, dass dieses Kind nun entdeckt hat, dass man im Deutschen Artikel verwendet. Das ist ein wichtiger Fortschritt in seinem Spracherwerbsprozess.

Deshalb macht es auch keinen Sinn, Kinder „richtige“ Formen nachsprechen zu lassen oder sie ständig zu verbessern. Erfolgreicher ist es, ihnen genug richtigen und vielfältigen sprachlichen Input zu geben und Ihnen viele Gelegenheiten zu bieten, Sprache auszuprobieren.

Auch unter günstigen Bedingungen ist der Zweitspracherwerb ein mehrjähriger Prozess, der ähnlich verläuft wie der Erstspracherwerb. Der Unterschied besteht darin, dass das Kind, das eine zweite Sprache lernt, ja schon Vorkenntnisse aus der ersten Sprache mitbringt. Wenn ein Kind zu Beginn des Zweitspracherwerbs älter als sechs Jahre ist, fängt es nicht wie ein Baby im Erstspracherwerb an einzelne Wörter zu sagen wie *Mama* und *Papa*, sondern es versucht von Anfang an längere Einheiten aufzuschnappen. Vor allem Redewendungen, die man in sozialen Kontakten häufig braucht. So greift das sprachlernende Kind anfangs häufig auf formelhafte, auswendig gelernte Floskeln zurück wie *Weißt-du-was* oder: *Verstehst-du* ohne die Bedeutung zu kennen.

Der Zweitspracherwerb ist vor allem gekennzeichnet durch seine große Menge an Varietäten, d. h. an verschiedenen Möglichkeiten eine grammatische Form darzustellen. Auch wenn ein Lerner schon zielsprachliche (korrekte) Formen produzieren kann, kommen in seinen Äußerungen noch jede Menge nicht-zielsprachlicher Formen („Fehler“) vor. Dennoch gibt es ein paar „Meilensteine“:

- Die Verbzweitstellung im Hauptsatz,
- die Verbendstellung im Nebensatz,
- der Erwerb der Satzklammer und die Subjekt-Verb-Inversion (vgl. Kap. 1.1.4).

Sie zeigen an, inwieweit ein Lerner die grammatischen Grundstrukturen schon erworben hat.

Im Folgenden sehen Sie ein Beispiel für solch einen Entwicklungsvorgang:



1. *Tür auf*;
2. *Mama auch Tür aufmachen* (noch Verbendstellung);
3. *Mama macht Tür auf* (Verbzweitstellung);
4. *Kann Mama Tür aufmachen?* (Satzklammer); *Ich schaue, wenn Mama die Tür aufmacht* (Verbendstellung im Nebensatz);
5. *Dann hat Mama die Tür aufgemacht* (Subjektinversion und Satzklammer).

Beim Zweitspracherwerb ist es wichtig zu wissen, dass die Lerner die Fähigkeiten in den einzelnen sprachlichen Teilbereichen (Morphologie, Syntax, Phonologie) nicht unbedingt gleichzeitig entwickeln. Es kann sein, dass das Kind z. B. in der Morphologie sehr schnell Fortschritte macht, für den Erwerb der Syntax aber noch ein bisschen mehr Zeit benötigt.

Hinweis

Aufgabe 14 Nennen Sie bitte vier biologische Voraussetzungen, die für den Spracherwerb notwendig sind.



.....

Aufgabe 15 Beschreiben Sie bitte, was für einen erfolgreichen Spracherwerb noch wichtig ist:



.....

Aufgabe 16 Ein Kind lernt zwei Sprachen gleichzeitig, weil die Mutter nur Italienisch, der Vater nur Japanisch mit ihm spricht. Wie nennt man diese Art des Spracherwerbs? Welche andere Möglichkeit des natürlichen Spracherwerbs gibt es noch?



.....

4.1 Sprachlicher Transfer und Interferenzen



Nehmen wir ein italienisches Kind, das Deutsch lernt. Es wird relativ schnell die Wortstellung deutscher Hauptsätze mit dem Muster *Mario* (Subjekt) *spielt* (Verb) *Lego* (Objekt) lernen, weil die Wortstellung im Italienischen genauso ist (vgl. SVO in Kap. 1.1.4 „Syntax“). Aber dieses Kind wird unter Umständen noch lange brauchen, bis es einen Satz produzieren kann wie *Mario spielt Lego, wenn Karin ein Bild malt*. Es würde eher sagen: *Mario spielt Lego, wenn Karin malt eine Bild* (Im italienischen Wenn-Satz gilt die Wortstellung SVO).

Dieses Beispiel zeigt, dass eine Zweitsprache auf Basis der Erstsprache erlernt wird. Durch die Wechselbeziehung zwischen Erst- und Zweitsprache kommt es beim Erwerb der Fremd- oder Zweitsprache zu nicht-zielsprachlichen Formen („Fehlern“) verschiedenster Art. Der Einfluss der Erstsprache kann sich sowohl hemmend, als auch fördernd auf den Lernprozess der Zweitsprache auswirken. Jede Übertragung von bestimmten Regeln einer Sprache auf das Regelsystem einer weiteren Sprache wird als Transfer bezeichnet.

Definition



Fördert die Übertragung der erstsprachlichen Regeln auf die Zielsprache den Lernprozess, nennt man dies einen **positiven Transfer**, hemmt sie ihn, spricht man von einem **negativen Transfer**. Negativer Transfer liegt zum Beispiel vor, wenn ein Franzose den Satz *J'ai 20 ans* (*Ich bin 20 Jahre alt*) vom Französischen wörtlich ins Deutsche übersetzt und dies zu einer nicht-zielsprachlichen Form führt wie *Ich habe 20 Jahre*. Der negative, auf Unterschiede zwischen Erst- und Zweitsprache zurückführbare Transfer wird →**Interferenz** genannt. Allerdings sind nicht alle systematischen „Fehler“ beim Zweitspracherwerb auf Interferenzen zurückzuführen.

ren. Man nimmt inzwischen sogar an, dass Interferenzen im natürlichen Spracherwerb nur eine kleine Rolle spielen und in erster Linie zu Beginn des Zweitspracherwerbs auftreten.

Positiver Transfer tritt auf, wenn gewisse Strukturen der Muttersprache eine Entsprechung in der Zweitsprache aufweisen - wenn in diesem Punkt also eine Gemeinsamkeit zwischen Erst- und Zweitsprache besteht und die Übertragung der muttersprachlichen Regeln zu einer zielsprachlichen Äußerung führt. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn ich den deutschen Satz *Ich bin 20 Jahre alt* wörtlich ins Englische übersetze und die zielsprachliche Form *I am 20 years old* produziere.



Von Zeit zu Zeit kann es sein, dass jüngere Kinder die grammatischen Regeln ihrer Sprachen mischen oder sie verwenden Wörter aus beiden Sprachen in einem Satz. Das ist aber ein ganz normaler Teil des Zweitspracherwerbs und die Häufigkeit nimmt mit zunehmender Sprachkompetenz ab.

Erläutern Sie bitte, was es heißt, wenn ein italienisches Kind sagt: *Gestern ich habe gespielt in Garten?* Was liegt hier vor?

Aufgabe 17



.....
.....
.....
.....

4.2 Fossilierung

Sicher haben Sie schon irgendwann einmal die bekannte Wut-Rede des italienischen Trainers Trapattoni gehört: *„Ein Trainer sehen was passieren in Platz. In diese Spiel es waren zwei, drei oder vier Spieler, die waren schwach wie eine Flasche leer.“*



Dieser Satz ist ein typisches Beispiel dafür, dass nicht alle Lerner eine zweite Sprache bis zur normgerechten Beherrschung erwerben. Der Zweitspracherwerbs-Prozess kann auf nahezu jeder Stufe stagnieren (stehen bleiben). → **Fossilierung** ("Versteinerung") nennt man das Phänomen, durch das manche Lerner einer zweiten Sprache sogar dann noch das Lernen abbrechen, wenn sie schon beinahe „muttersprachliche“ Kompetenz erreicht haben. Ein Grund dafür kann in mangelnder Motivation gesehen werden, wenn z. B. die Zielsprache soweit beherrscht wird, dass die persönlichen kommunikativen Bedürfnisse befriedigt werden können.



Damit kommen wir zu einem wichtigen Thema in Bezug auf den Zweitspracherwerb, nämlich auf die **Motivation**.

Aufgabe 18

Was könnten Sie tun, wenn Sie merken, dass ein Kind sich sprachlich nicht mehr weiterentwickelt?

.....

.....

.....

.....

4.3 Motivation und Interesse

Sie haben bestimmt Kinder in Ihrer Einrichtung, die erst seit Kurzem mit dem Deutschspracherwerb begonnen haben und schon recht gut Deutsch sprechen. Dann haben Sie sicherlich Kinder, die schon seit längerer Zeit Deutsch lernen, aber noch weit hinter den sprachlichen Fertigkeiten ihrer ebenfalls Deutsch lernenden Altersgenossen sind.

Im Zweitspracherwerb gibt es große Unterschiede zwischen den Kindern – im Verlauf, im Tempo und im Niveau, das bis zum Schuleintritt erreicht wird. Bei Kindern bis ca. sieben Jahren beschleunigen vor allem die spielerische Neugier, das Erforschen-Wollen, die Imitation von anderen und der Wunsch, sich zu erproben, den Lernprozess. Motivation ist eine der großen Triebkräfte, eine neue Sprache zu lernen.

Motivation besteht aus mehreren Faktoren:

- Einstellungen (Gefühle gegenüber der Lernergemeinschaft und der Zielsprache)
- Glauben an sich selbst (Einstellung zu Erfolg, Selbstvertrauen, Angst)
- Ziele (Klarheit der Lernziele)
- Mitwirken, Eingebundensein (aktive und bewusste Teilnahme am Sprachlernprozess)
- Unterstützung durch die Umgebung (durch erwachsene Bezugspersonen und Gleichaltrige)
- Persönliche Eigenschaften (Begabung, Alter, Geschlecht, sprachliches Vorwissen, Lernerfahrung).

Es gibt für das sprachlernende Kind eine gewisse Veranlassung die Sprache zu lernen: soziale Integration und das Befriedigen kommunikativer Bedürfnisse. Die beiden Faktoren hängen eng miteinander zusammen, beides geht oft Hand in Hand, sie sind aber nicht identisch. Sich in eine Gemeinschaft integrieren zu wollen, erfordert nicht unbedingt, dass man im Alltag alle Aspekte einer anderen Sprache kennt, da die Alltagssprache durch sprachliche Routinen und einen begrenzten Wortschatz gekennzeichnet ist. Der zweite Faktor betont mehr das Bedürfnis zu verstehen, was einer in einer bestimmten Sprache sagt oder erzählt, also das Zuhören, das Fragen, das Nachfragen und das Bedürfnis sich selbst in dieser Sprache verständlich zu machen und sich mitzuteilen.

Der Wunsch nach sozialer Integration kann sich für den Erwerb einer anderen Sprache manchmal auch nachteilig auswirken. Nämlich dann, wenn man Angst davor hat, nicht mehr in der „alten“ Gruppe integriert zu sein – auch dies ist ein häufiger Grund für die Fossilierung.

Auch Einstellungen haben einen starken Einfluss auf den Erwerb einer Sprache. Wir lernen eine Sprache schwerer, wenn wir deren Sprecher nicht ausstehen können, oder kaum Beziehungen zu ihnen haben. Gut ist es immer, wenn Kinder Vorbilder haben, die zu beiden Sprachgemeinschaften gehören.

Ein türkisches Kind ist schon seit zwei Jahren in Ihrer Einrichtung. Obwohl es anfangs recht gute Fortschritte gemacht hatte, bleibt seine Zweitsprachentwicklung seit Längerem stehen. Der Kontakt zu den Eltern ist sehr beschränkt. Was könnten Gründe hierfür sein?

Aufgabe 19



.....
.....
.....
.....
.....

5 Mehrsprachigkeit und kulturelle Identität

Mehrsprachigkeit, also Aufwachsen mit mehreren Sprachen, ist für die meisten Kinder in der heutigen Welt völlig selbstverständlich. Auch in vielen europäischen Ländern ist Zweisprachigkeit Normalität. Deutschland aber hat eine eher monolinguale Sprachtradition und tut sich im Bildungssystem noch schwer, eine mehrsprachige Perspektive einzunehmen. Mehrsprachiges Aufwachsen wird immer noch als Ausnahme gesehen und häufig wird die Ursache von mancherlei Problemen in der Zweisprachigkeit gesehen.

Dabei ist Zweisprachigkeit kein Risikofaktor für die Sprachentwicklung – im Gegenteil. Kinder können ohne Probleme mehrere Sprachen nebeneinander lernen. Heute geht man davon aus, dass ein früher Kontakt mit anderen Sprachen die kognitiven Fähigkeiten fördert. Mehrsprachige Kinder lernen leichter als monolinguale Kinder, dass es **verschiedene „Sprachcodes“** gibt, die man je nach Situation wechseln kann. Bereits 5-Jährige wissen, welche Sprachen sie sprechen und für die meisten mehrsprachigen Kinder in Deutschland ist der Sprachenwechsel (= **Codeswitching**) neben der deutschen Sprache das zweitwichtigste Verständigungsmittel.



Mehrsprachige Kinder entwickeln mit der Zeit eine Art „Sprach-Entscheidungs-system“: Sie wählen zuerst die Sprache, die die Person verwendet, mit der sie sprechen. Außer der Sprache des Gesprächspartners spielt aber auch noch die Situation und die Funktion der Kommunikation eine Rolle: Z. B. wenn die Sprache gefühlvoll sein soll, dann werden eher Begriffe aus der Sprache verwendet, in der der Sprecher eher Gefühle ausdrücken kann. Mehrsprachige Kinder in Deutschland haben nach Untersuchungen eher nicht-deutsche Freunde. Mit diesen unterhalten sie sich in der Regel Deutsch oder mischen Erst- und Zweitsprache (vgl. → **Ethnolekt** z. B. Türkendeutsch). Dies tun sie aber nicht willkürlich, sondern bestimmten Regeln folgend. Sie sind sich sehr wohl bewusst, wann sie welche Sprache einsetzen und mischen die Sprachen nicht, wenn sie sich mit einsprachigen Menschen unterhalten.

Aufgabe 20

Was erzählen Sie Eltern, die Angst haben, dass ihr Kind mit zwei Sprachen überfordert ist?



.....

.....

.....

.....

5.1 Förderung der Erstsprache

Ganz gleich, ob die Erst- oder die Zweitsprache gefördert werden soll, nötig sind Formen der sprachlichen Bildung, die viel früher anfangen (in der Familie oder in der Einrichtung), die sich längerfristig auf die Sprachentwicklung auswirken sei es in der Erst-/Familiensprache oder in der Zweitsprache.

Das Konzept der Literacy-Erziehung im Vorschulalter bezieht sich auf die Förderung von Lesebereitschaft, Erzählkompetenz und Schriftspracherwerb und die damit verbundenen „Kulturtechniken“, Interessen und Kompetenzen. Dazu gehören unter anderen:

- Spielerische Begegnung mit Bilderbüchern, Erzählungen und Schriftkultur,
- Förderung von Interesse an sprachlichen Mitteilungen, von Spaß an Sprache,
- Förderung von „Textverständnis“ und Erzählkompetenz.

Diese Interessen und Kompetenzen werden bereits in der frühen Kindheit entwickelt und sie gelten als entscheidend für weitere Entwicklungen im sprachlichen Bereich und damit auch für die Bildungschancen von Kindern.

Schon bei der Förderung der Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs sollten Sie sich nicht einseitig auf die deutsche Sprache einengen, sondern auch Kompetenzen aus anderen Sprach- und Schriftkulturen aufgreifen. Einsprachig aufwachsende Kinder erfahren dadurch ebenfalls einen Lernzugewinn. Hier erfahren sie im täglichen Umgang, dass man seine Gedanken auch in ganz andere Gesten, Laute und Worte kleiden kann und dass Laute mit ganz unterschiedlichen Zeichen verbunden werden können.

Wichtig in diesem Zusammenhang ist eine gute Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Kindertageseinrichtung. Fragen Sie die Eltern welche Sprache zu Hause gesprochen wird. Bringen Sie in Erfahrung zu welcher sprachlichen Gruppe bzw. zu welchem Dialekt die Familiensprache gehört. Ist es eine Minderheitensprache? Es ist nämlich gar nicht so selten, dass zum Beispiel kurdische Eltern angeben, sie würden Türkisch sprechen (die Gründe hierfür sind sehr vielfältig), obwohl zu Hause nur Kurdisch gesprochen wird. Dasselbe gilt für Kinder, die aus Italien oder dem ehemaligen Jugoslawien stammen. Sie sollten auch unbedingt berücksichtigen, dass die Erstsprache von zugewanderten Familien häufig nicht mehr in allen Lebensbereichen verwendet wird (häufig nur noch in der Familie oder in dergleichen ethnischen Gruppe) und sich verändert. Das betrifft sowohl die grammatischen Strukturen als auch den Wortschatz und den Gebrauch von Redewendungen. Gogolin/Roth/Neumann (2003) weisen darauf hin, dass Kinder aus zugewanderten Familien während ihres Spracherwerbs eine sprachliche Situation vorfinden, in der ihre Familien Strategien sprachlichen Verhaltens entwickelt haben, die u. a. auch die genannten Veränderungen in der Erstsprache beinhalten. Damit begegnen Kindern bereits in dieser Phase ersten Facetten von Zweisprachigkeit.

Weil das Erlernen einer Sprache in den ersten zehn Jahren des Lebens solch eine wichtige Grundlage für den Erwerb von schulischen und sozialen Fertigkeiten ist, ist es auch kein Luxus, darüber nachzudenken, welche Elemente für den Spracherwerb wirklich von Bedeutung sind.

Im Folgenden ein paar grundlegende Punkte, die wichtig sind für Kinder, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen. Geben Sie den Eltern Tipps, wie Sie die Erstsprache des Kindes fördern können:



Tipps für Eltern zur Förderung der Erstsprache:

- Wenn Vater und Mutter verschiedene Sprachen sprechen, sollte jeder Elternteil mit dem Kind nur in seiner Sprache sprechen, in der Sprache, die er am besten kann.
- Wenn die Eltern eine andere Sprache als Deutsch sprechen, sollten sie zu Hause auch mit ihrem Kind in dieser Sprache sprechen. Dies ist wichtig, denn nur in der eigenen vertrauten Sprache kann man die Nähe zu den Kindern schaffen, die diese für eine optimale Entwicklung brauchen. Empfehlen Sie den Eltern auch deshalb ihre Muttersprache mit dem Kind zu sprechen, da das Kind so am ehesten eine korrekte Grammatik lernt, was bei den meist schwachen Deutschkenntnissen der Eltern nicht zu gewährleisten ist. Zugleich zeigen Sie damit Ihre Wertschätzung gegenüber der Muttersprache.
- Empfehlen Sie den Eltern, das zu tun, was ihnen und ihrer Familie am natürlichsten erscheint in Hinsicht auf die Frage, welche Sprache sie sprechen sollen. Sie sollten aber dafür sorgen, dass Kinder alle Sprachen häufig und unter vielen verschiedenen Umständen hören können. Eltern sollten Gelegenheiten dafür schaffen, dass die Kinder alle Sprachen, die sie lernen sollen, auch anwenden können.
- Empfehlen Sie den Eltern auch, Bücher mit ihren Kindern zu lesen und ihnen vorzulesen in jeder Sprache, die im Leben des Kindes eine Rolle spielt.
- In der Familie ist es wichtig, dass die Eltern zu allen Kindern auf die gleiche Art und Weise sprechen. Sie sollten vermeiden, mit den jüngeren Kindern eine andere Sprache zu sprechen als mit den älteren. Sprache ist gleichzeitig auch Gefühl und wenn die Kinder in verschiedenen Sprachen angesprochen werden, fühlen sich manche Kinder ausgeschlossen.
- Die Eltern sollten abrupte Sprachen-Wechsel vermeiden, vor allem, wenn die Kinder unter sechs Jahre alt sind. Sie sollten nicht auf einmal entscheiden, Deutsch mit den Kindern zu sprechen, wenn sie bisher immer Türkisch mit ihnen gesprochen haben.
- Eltern sollten kein Problem aus der Sprache machen und Kinder bestrafen, wenn sie eine bestimmte Sprache nicht verwenden wollen.



Geben Sie den Eltern als Informationsbroschüre zum Zweitspracherwerb den Elternbrief „Wie lernt mein Kind zwei Sprachen“ (Ulich 2004) mit. Sie finden diesen Brief in zahlreichen Sprachen zum Herunterladen im Internet auf der Seite des Staatsinstitutes für Frühpädagogik (IFP) unter: www.ifp.bayern.de/materialien/elternbriefe.html.



Sie als Sprachförderkraft sollten die Migranteltern immer über in der Nähe stattfindende Deutschkurse informieren können. Im Idealfall bieten Sie einen niederschweligen Deutschkurs in Ihrer Einrichtung an, zu dem alle Migranteltern herzlich eingeladen sind. Machen Sie sich vorher über Finanzierungsmöglichkeiten kundig. Vor allem Mütter nehmen solche Angebote in Kindertagesstätten sehr gerne an.

5.2 Sprachvorbild

Erwachsene Bezugspersonen sind wichtige Sprachvorbilder für Kinder. Das haben Sie sicherlich schon oft gehört und vielleicht haben Sie schon einmal Ihr eigenes Sprechen genauer beobachtet, um herauszufinden, ob Sie auch klar und deutlich, aber dennoch natürlich sprechen, oder ob ihre Sätze vollständig sind.

Die Sprache, die man bilingualen Kindern gegenüber benutzt, darf ruhig auch komplexe Sätze enthalten. Es ist gut, wenn Sie häufig Nebensätze verwenden. Die Kinder sollten ein breites sprachliches Angebot in ihrer Umgebung erhalten, deshalb sollten sie auch nicht so sprechen wie die Kinder selbst. Allerdings sollten Sie auch darauf achten, dass Sie eine situationsangemessene Sprache verwenden und das Sprachverständnis des Kindes berücksichtigen (vor allem bei Handlungsaufträgen: kurze eindeutige Sätze). Zum sprachförderlichen Gesprächsverhalten siehe Modul 5, Kap. 3.

Schließlich spielt auch der Inhalt der Gespräche eine große Rolle für die Sprachentwicklung der Kinder. Die Sprachinhalte sollten sich nicht auf alltägliche Routinen beschränken, vielmehr sollten Sie sich die Zeit nehmen, mit dem Kind über Wünsche, Gefühle, Erlebnisse und Begebenheiten, die außerhalb des unmittelbaren Tagesgeschehens liegen, zu sprechen. Die Kinder lernen auf diese Art, dass sie sich mit Sprache in verschiedenen Welten bewegen können.

Sie haben ein neues Kind (viereinhalb Jahre alt) aus China. Sowohl die Eltern als auch das Kind können schon ein bisschen Deutsch, weil die Eltern sehr viel Wert auf einen Zweitspracherwerb legen. Wie können Sie die Erstsprache und bikulturelle Identität fördern? Nennen Sie ein umfassendes Beispiel.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Hinweis



Aufgabe 21



5.3 Sprache und Identität

Immer wieder kann man in der Kindertageseinrichtung beobachten, dass sich bilinguale Kinder weigern, in der Öffentlichkeit mit ihrer Mutter in der Familiensprache zu sprechen. Sie haben sicher auch schon beobachtet, dass sie sich manchmal für diese Sprache schämen. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn diese in der Umgebung einen niedrigen Stellenwert hat und nicht genug Wertschätzung erfährt. Auch wenn die Sprache des Kindes geschätzt wird, kommt es durchaus vor, dass ein Kind phasenweise seine Erstsprache verweigert. Es besteht aber ein Zusammenhang zwischen der Spracherziehung und der Verweigerungen durch das Kind.

Wenn die Eltern in ihrem Spracherziehungsverhalten nicht viele Ausnahmen machen, also konsequent ihre Sprache sprechen, ist die Wahrscheinlichkeit relativ hoch, dass das Kind diese Sprache nicht verweigert. Es kommt häufig vor, dass die Zweitsprache die dominantere Sprache wird, weil diese im Alltag viel öfter gesprochen wird.

Gesellschaftlich ist die Zweisprachigkeit von Kindern fremder Herkunftssprachen häufig nicht als Bereicherung und kultureller Wert anerkannt, wie das z. B. bei der so genannten „Elite-Zweisprachigkeit“ der Fall ist, also etwa bei Englisch oder Französisch, sondern es besteht ein Anpassungsdruck in Richtung auf eine Einsprachigkeit in der Zweitsprache. Die Erstsprache ist aber ein wichtiger Teil der Identität der nicht deutschsprachig aufwachsenden Kinder.

Hinweis

Alle Kinder brauchen die Wertschätzung ihrer Person als Ganzes. In vielen Kindertagesstätten sind allerdings so viele unterschiedliche Sprachen vertreten, dass es natürlich unmöglich ist, jedes Kind individuell in seiner Erstsprache zu fördern; das ist einerseits auch Aufgabe der Eltern, die ihren Kindern eine positive Einstellung zu beiden Kulturen vermitteln sollten, andererseits ist es Ihre Aufgabe als (sprach-)pädagogische Fachkraft, die Kinder vor allem durch Wertschätzung und Interesse zu ermuntern, beide Kulturen als gleichwertig zu erkennen.



Kinder mit Migrationshintergrund leben meist in zwei Kulturen – Familien- und Umgebungskultur. Unter einer bikulturellen Identität wird eine persönliche und ganzheitliche Identität verstanden, die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit in zwei kulturellen und sprachlichen Bezugssystemen beinhaltet – kurz gesagt, dass man sich in zwei Kulturen zu Hause fühlt. Zum Beispiel weiß eine türkische Frau, die ein hohes Maß an bikultureller Identität ausgebildet hat, dass sie in ihrer türkischen Umgebung Respektspersonen nicht in die Augen schaut, sondern den Blick senkt. Sie weiß aber ebenso, dass sie in ihrer deutschen Umgebung beim Gespräch Blickkontakt halten muss und hat keinerlei Probleme, sich in der jeweiligen kulturellen Umgebung richtig zu verhalten. Migrantenkinder müssen diese Identität erst entwickeln. Sie erfahren, dass sie zu einer Minderheit in der Gesellschaft gehören und eine andere Sprache sprechen; sie haben deshalb oft das Gefühl des Andersseins. Das Hauptziel einer interkulturellen Erziehung muss sein, dass sich die Kinder in beiden Kulturen wohl fühlen. Deshalb ist es sehr wichtig, dass Sie ihre eigenen Einstellungen, Konzepte und Handlungen im Bereich der interkulturellen Erziehung immer wieder kritisch reflektieren (vgl. Modul 1, Kap. 6).

6 Lösungsvorschläge

Aufgabe 2: Warum ist es so wichtig, Kindern einerseits vorzulesen, andererseits aber auch viel mit ihnen zu diskutieren und sie zum Geschichtenerzählen zu ermuntern?

Weil die Literacy-Entwicklung schon ganz früh parallel zum Spracherwerb verläuft und diese beiden Fähigkeiten sich gegenseitig beeinflussen. Um Sprache in allen ihren Dimensionen verstehen und benutzen zu können, ist es notwendig, eine möglichst hohe schriftsprachliche Kompetenz zu erwerben, da Schriftsprache sich in wesentlichen Dingen von der gesprochenen Alltagssprache unterscheidet. Kinder brauchen viele verschiedene Sprechanlässe, damit Sie mit Sprache kreativ experimentieren können. Beim Geschichtenerzählen lernen Kinder den Umgang mit dekontextualisierter Sprache und Sie entwickeln dabei auch Textkompetenz und lernen neue Wörter im richtigen Kontext anzuwenden.

Aufgabe 3: Warum reicht es nicht aus, wenn Sie zur Sprachförderung in der Kita ein tägliches Training zur phonologischen Bewusstheit durchführen?

Weil die phonologische Bewusstheit zwar einen wichtigen, aber nur ganz kleinen Teil, der Sprachkompetenz ausmacht.

Aufgabe 5: Bilden Sie bitte Wortfelder zu folgenden Wörtern: Kalt, Sonne, Haustier.

Kalt: eisig, eiskalt, frostig, kühl, heiß, warm, lauwarm, lau, schwül, ...
Sonne: Hitze, Strahlen, Sonnenstrahl, Helligkeit, Abendrot, Sonnenuntergang, Sonnenaufgang, ...
oder: Mond, Planet, Stern, Erde, Mars Sonnensystem, ...
Haustier: Katze, Hund, Hamster, Wellensittich, Schildkröte, Meerschweinchen, ...

Aufgabe 6: Über welche Merkmale und Merkmalsklassen gibt eine Wortform wie: (Er) ist gegangen Auskunft?

Person: 3. Person Singular, **Modus:** Indikativ, **Tempus** (Zeitform): Perfekt (2. Vergangenheit)

Aufgabe 7: Die folgenden drei Sätze enthalten ein mehrteiliges Prädikat: Markieren Sie bitte die beiden Prädikatsteile und die Satzklammer.

Peter leiht sich von Mario ein Buch aus.

Peter will morgen mit seinem Freund einen Ausflug nach München machen.

Peter hat letzte Woche im Schwimmbad ein spannendes Buch gefunden.

Aufgabe 8: Die folgenden Sätze enthalten eine Subjektinversion. Markieren Sie bitte das Subjekt (wer?) blau (hier: ...) und das finite Verb rot (hier: unterstreichen). Bilden Sie bitte zu beiden Sätzen eine Entsprechung mit einer SVO-Wortstellung.

Morgen will Peter mit seinem Freund einen Ausflug nach München machen.

Im Schwimmbad springt Peter nie ins Wasser.

Peter will mit seinem Freund morgen einen Ausflug nach München machen.

Peter springt im Schwimmbad nie ins Wasser.

Aufgabe 9: Überlegen Sie bitte, mit welchen Voraussetzungen ein Kleinkind beginnt, seine Muttersprache zu lernen, im Unterschied zu einem Erwachsenen, der eine Fremdsprache lernen will.

Der Erwachsene verfügt bereits über ein Wissen über Sprache. Er kann Kenntnisse aus seiner Erstsprache auf die neu zu lernende Sprache übertragen. Ein Säugling muss sich alle sprachlichen Regeln und Bedeutungen aus wenigen lautlichen Hinweisen selbst erschließen.

Aufgabe 10: Wie kann das Kind Wörter aus dem Sprachfluss heraushören?

Es orientiert sich an den prosodischen Mustern der Sprache. Es lernt schon früh welche Betonungsmuster die Wörter der Muttersprache haben. Durch die Intonation kann das Kind heraushören, wann ein Satz zu Ende ist bzw. ein neuer Satz anfängt.

Aufgabe 11: In den vorangegangenen Kapiteln haben Sie bereits eine ganze Menge über Sprache gelernt. Überlegen Sie nun einmal, was ein Säugling leisten muss, wenn er seine Muttersprache lernen will. Nennen Sie bitte vier Aspekte:

Der Säugling muss lernen, aus dem Sprachstrom Sätze und Wörter herauszuhören. Er muss lernen, wie Laute gebildet werden (Artikulation). Er muss lernen, nach welchen Regeln Wörter und Sätze gebildet werden (Morphologie, Syntax).

Aufgabe 12: Zählen Sie bitte drei wichtige Kompetenzen auf, die in der Sprachförderung wichtig sind:

- Förderung der Abstraktionsfähigkeit (Erzählkompetenz, Textverständnis, Dekontextualisierung)
- Förderung des Sprachbewusstseins (Kenntnis verschiedener Sprachstile, zwischen verschiedenen Sprachen wechseln, mehrsprachige Orientierung, phonologische Bewusstheit, Respekt und Wertschätzung anderer Sprachen und Sprachpraktiken)
- Förderung des Interesses an Schrift (Entschlüsseln von Schriftzeichen, aktives Ausprobieren von Schrift)

Aufgabe 14: Nennen Sie bitte vier biologische Voraussetzungen, die für den Spracherwerb notwendig sind.

Sprachlernfähigkeit, d.h. der Fähigkeit Sprache zu verarbeiten – sprachliche Äußerungen zu bilden und zu verstehen, sprechmotorischen Voraussetzungen, Merkfähigkeit, Motivation und Interesse.

Aufgabe 15: Beschreiben Sie bitte, was für einen erfolgreichen Spracherwerb noch wichtig ist:

Lerngelegenheiten, die dem Kind zur Verfügung stehen. Das können sowohl Interaktionen mit Erwachsenen oder Gleichaltrigen sein als auch die Auseinandersetzung mit Bild und Schrift (Literacy-Entwicklung). Wichtig ist die Menge, Fülle und die Qualität von sprachlicher Anregung und die Gelegenheiten zu kommunizieren

Aufgabe 16: Ein Kind lernt zwei Sprachen gleichzeitig, weil die Mutter nur Italienisch, der Vater nur Japanisch mit ihm spricht. Wie nennt man diese Art des Spracherwerbs? Welche andere Möglichkeit des natürlichen Spracherwerbs gibt es noch?

1. Der simultane (gleichzeitige) Erstspracherwerb: Das Kind lernt zwei verschiedene Sprachen gleichzeitig von Geburt an, d.h. Vater und Mutter sprechen jeweils verschiedene Sprachen mit dem Kind.
2. Der sukzessive Zweitspracherwerb: Das Kind lernt die Sprachen hintereinander; die eine Sprache von Geburt an, die zweite ab dem dritten/vierten Lebensjahr oder auch später. Man geht davon aus, dass ein Kind eine zweite Sprache vor dem dritten Lebensjahr auf die gleiche Art und Weise wie die Erstsprache lernt.

Aufgabe 17: Erläutern Sie bitte, was es heißt, wenn ein italienisches Kind sagt: Gestern ich habe gespielt in Garten? Was liegt hier vor?

Hemmt die Übertragung der erstsprachlichen Regeln auf die Zielsprache den Lernprozess, nennt man das einen negativen Transfer. Er liegt zum Beispiel hier vor, das Kind hat die Regeln seiner Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen (Stellung des Verbs im Satz: keine Inversion). Der negative, auf Unterschiede zwischen Erst- und Zweitsprache zurückführbare Transfer wird Interferenz genannt.

Aufgabe 18: Was könnten Sie tun, wenn Sie merken, dass ein Kind sich sprachlich nicht mehr weiterentwickelt?

Dem Kind viele Sprachanlässe bieten, in denen es gefordert ist, seine Sprachfertigkeiten auszuweiten: z. B. Rollenspiele, Geschichten nacherzählen, Erzähldiktat. Beobachten, was der Grund für die Fossilierung sein könnte, eventuell ein Elterngespräch führen und die Eltern um Unterstützung bitten. Wenn sich das Kind trotz Förderung nicht entwickelt, sollten die Eltern

informiert werden und in einem Gespräch eine Untersuchung durch einen Sprachtherapeuten angeregt werden.

Aufgabe 19: Ein türkisches Kind ist schon seit zwei Jahren in Ihrer Einrichtung. Obwohl es anfangs recht gute Fortschritte gemacht hatte, bleibt seine Zweitsprachentwicklung seit Längerem stehen. Der Kontakt zu den Eltern ist sehr beschränkt. Was könnten Gründe hierfür sein?

Gründe könnten sein, dass die Bezugspersonen des Kindes die Zweitsprache nicht schätzen oder dass das Kind mit deutschen Spielpartnern schlechte Erfahrungen gemacht hat und sich lieber Kindern aus dem gleichen Kulturkreis zuwendet. Es kann aber auch sein, dass das Kind mit seinen sprachlichen Möglichkeiten so gut zurechtkommt, dass es keinen Grund sieht, sich die Zweitsprache besser anzueignen. Sich in eine Gemeinschaft integrieren zu wollen erfordert nicht unbedingt, dass man im Alltag alle Aspekte einer anderen Sprache kennt, da die Alltagssprache durch sprachliche Routinen und einen begrenzten Wortschatz gekennzeichnet ist.

Aufgabe 20: Was erzählen Sie Eltern, die Angst haben, dass ihr Kind mit zwei Sprachen überfordert ist?

Zweisprachigkeit ist kein Risikofaktor für die Sprachentwicklung – im Gegenteil, Kinder können ohne Probleme mehrere Sprachen nebeneinander lernen. Heute geht man davon aus, dass ein früher Kontakt mit anderen Sprachen die kognitiven Fähigkeiten fördert.

Aufgabe 21: Sie haben ein neues Kind (4 1/2 Jahre alt) aus China. Sowohl die Eltern als auch das Kind können schon ein bisschen Deutsch, weil die Eltern sehr viel Wert auf einen Zweitspracherwerb legen. Wie können Sie die Erstsprache und biculturelle Identität fördern? Nennen Sie ein umfassendes Beispiel.

Z. B. in der Kleingruppe Schriftzeichen malen und sich darüber Gedanken machen, was sie bedeuten können. Eltern um Unterstützung bitten. Verschiedene Schriftzeichen (Druckbuchstaben, arabische Schriftzeichen, Hieroglyphen, chinesische Schriftzeichen, usw.) auf ein Plakat malen lassen und überlegen, welche chinesisch, arabisch, deutsch, etc. sind. An die unterschiedlichen Kulturen anknüpfen, Unterschiede herausfinden, Gemeinsamkeiten benennen.

7 Literaturverzeichnis

- Auernheimer, G. (2003³): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt.
- Bachman, L. F. (1990): Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford Applied Linguistic Series. London.
- Brinker, K. (1997⁴): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin.
- Brügelmann, H./Brinkmann, E. (1998): Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Lengwil.
- Commission on Behavioral and Social Sciences and Education (CBASSE) (1999): Starting Out Right: A Guide to Promoting Children's Reading Success. Washington.
- Fox, A.V./Groos, I./Schauß-Golecki, K. (2005): Kindliche Aussprachestörungen. Ein Ratgeber für Eltern, Erzieher, Therapeuten und Ärzte. Idstein.
- Gudjons, H. (1999): Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn.
- Gogolin, I./Neumann, U./Roth, H.J. (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 107. Bonn.
- Grimm, H./Weinert, S. (2002⁵): Sprachentwicklung. In: R. Oerter (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Berlin/Weheim/Basel.
- Höhle, B. (2005). Der Einstieg in die Grammatik: Spracherwerb während des ersten Lebensjahres. Forum Logopädie. Heft 6 (19), S. 16-21. Im Internet unter: http://www.ling.uni-potsdam.de/babylab/docs/Hoehle_2005_Einstieg_in_die_Grammatik_Forum_Logopaedie.pdf (30.09.09)
- ISB Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.) (2003): Lernszenarien. Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht. Teil 1: Vorkurs Deutsch lernen vor Schulbeginn. Oberursel.
- Jampert, K. (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs mehrsprachiger Kinder. Opladen.
- Karmiloff-Smith, A. (1990): Constraints on representational change: evidence from children's drawing. In: Cognition. Heft 34, S. 57-83.
- Klein, W. (1996): Zweitspracherwerb. Stuttgart.
- Kuhl, P. K. et al. (1997): Cross-language analysis of phonetic units in language addressed to infants. In: Science. Heft 277, S. 684-686.
- Mayr, T./Ulich, M. (2003): Die Engagiertheit von Kindern. Zur systematischen Reflexion von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen. In: W. E. Fthenakis (Hrsg.): Elementarpädagogik nach Pisa. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg, S.169-189.
- Mayr, T./Ulich, M. (2003): Kinder gezielt beobachten – die Engagiertheit von Kindern in Tageseinrichtungen. Der Blick über die Grenze – neue Akzente auch für deutsche Kindertageseinrichtungen. In: KiTa spezial, Sonderausgabe 1, S. 18-23.
- Mayr, T./Ulich, M. (2003): Seelische Gesundheit bei Kindergartenkindern. In: W. E. Fthenakis (Hrsg.): Elementarpädagogik nach Pisa. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg, S.190-207.
- Meibauer, J. et al. (2002): Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart/Weimar.
- Penner, Z. (2006a): Sehr frühe Förderung als Chance. Troisdorf.
- Penner, Z. (2006b): Von der Silbe zum Wort. Troisdorf.
- Rössl, B. (2007): Das Sprachkompetenzmodell. Im Internet unter: <http://www.bifie.at/buch/455/2> (04.10.09)
- Sassenroth, M. (1995): Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Bern.
- Spreen-Rauscher, M./Ulich, M. (2005): Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. In: Die Sprachheilarbeit. Heft 2, S. 68-78.
- Topsch, W. (2000): Grundkompetenz: Schriftspracherwerb. Neuwied.

- Ulich, M. (2004): Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), München (Hrsg.): Elternbrief. Wie lernt mein Kind 2 Sprachen, Deutsch und die Familiensprache? In 15 Sprachen: Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Deutsch, Englisch, Italienisch, Französisch, Griechisch, Kroatisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Serbisch, Spanisch, Türkisch. Im Internet unter: www.ifp.bayern.de/materialien/elternbriefe.html (30.09.09)
- Ulich, M. (2005³): Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: S. Weber (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg/Basel/Wien.
- Ulich, M./Oberhuemer, P./Soltendieck, M. (2005): Die Welt trifft sich im Kindergarten – Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim/Basel.
- Ulich, M./Oberhuemer, P. (2003): Interkulturelle Kompetenz und mehrsprachige Bildung. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach Pisa. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg, S. 152-168.
- Ulich, M. (2003): Förderung von Kindern mit einem anderen kulturellen Hintergrund. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an! Weinheim/Basel/Berlin.
- Ulich, M. (2003): Sprachentwicklung systematisch begleiten. In: Kindergarten heute. Heft 10, S.16-20.
- Ulich, M. (2003): Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: S. Weber (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten, Basiswissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg/Basel/Wien, S. 106-124.
- Ulich, M. (2003): Lust auf Sprache – Bildungschancen von Kindern aus Migrantenfamilien. In: Hammes-Di Bernado, E./Oberhuemer, P. (Hrsg.): Startchance Sprache. Hohengehren, S. 20-35.
- Ulich, M./Mayr, T. (2003): Die Sprachentwicklung von Migrantenkindern im Kindergarten. In: KiTa aktuell. Heft 5, S. 109-112.
- Weinert, S. (2000): Beziehungen zwischen Sprach- und Denkentwicklung. In: Grimm, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3: Sprachentwicklung. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle.
- Wopp, C. (1986): Handlungsorientierter Unterricht. In: Haller, H.-D./Meyer, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft, Bd. 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart, S.594-600.

DVDs

- Jugendamt Stadt Nürnberg (2007): Lesen im Dialog. Sprach- und Persönlichkeitsförderung in Kinderkrippe, Kindergarten und Kinderhort. DVD mit Begleitheft. Oberursel.
- Ulich, M. (2004): Lust auf Sprache. Sprachliche Bildung und Deutsch lernen im Kindergarten. Lehrfilm für Aus-, Fort- und Weiterbildung mit Arbeitsheft. Freiburg.

Geschichten und Märchen aus anderen Kulturen

- Ulich, M./Oberhuemer, P./Reidelhuber, A. (2005⁶): Der Fuchs geht um... auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch. Weinheim/Basel.
- Ulich, M./Oberhuemer, P./Reidelhuber, A. (2005⁴): Es war einmal, es war keinmal... Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch. Weinheim/Basel.

Zwei- und mehrsprachige Kinderbücher

- Baumgart, K. (1999): Laura's Stern - Laura'nın yıldızı. (Deutsch -Türkisch) Frankfurt.
- Beer, H. (1994): Küçük Beyaz Ayı, nereye Gidiyorsun? - Kleiner Eisbär, wohin fährst du? (Türkisch-Deutsch) Hamburg.
- Beer, H. (1999): Küçük Beyaz Ayı Beni Yalnız Birakma - Kleiner Eisbär, lass mich nicht allein! (Türkisch-Deutsch) Hamburg.

- Beer, H. (2001): Küçük Beyaz Ayı Yolu Biliyor musun? - Kleiner Eisbär, kennst du den Weg? (Türkisch-Deutsch) Hamburg.
- Beer, H. (2002): Küçük Beyaz Ayı ile Kokak Tavsan - Der kleine Eisbär und der Angsthase. Hamburg.
- Beer, H. (2001): Little Polar Bear and the big Balloon - Kleiner Eisbär, hilf mir fliegen! (Englisch - Deutsch) Hamburg.
- Beer, H. (2001): Little Polar Bear, take me home! - Kleiner Eisbär, kennst du den Weg? (Englisch-Deutsch) Hamburg.
- Beer, H. (2003): Little Polar Bear and the Husky Pup - Kleiner Eisbär, lass mich nicht allein. (Englisch-Deutsch) Hamburg.
- Beer, H. (2004): Little Polar Bear - Kleiner Eisbär, wohin fährst du? (Englisch-Deutsch) Hamburg.
- Hüsler-Vogt, S. (1997⁴): Tres tristes tigres... Drei traurige Tiger... Geschichten, Verse, Lieder und Spiele für die mehrsprachige Kindergruppe. Freiburg.
- Hüsler, S./Stäuli, B. (2000): Mir Zoro. Ein kurdisches Märchen. (Kurdisch-Deutsch) Zürich.
- Hüsler, S./Mahir, M. (2001): Prinzessin Ardita – Princesha Ardita. (Deutsch-Albanisch) Zürich.
- Hüsler, S. (2004): Kinderverse aus vielen Ländern. Mit CD. Freiburg.
- Hüsler, S. (2004): Besuch vom kleinen Wolf. Eine Geschichte in acht Sprachen: Albanisch, Deutsch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Serbisch. Freiburg.
- Pfister, M. (1994): Gökkuşağı Balığı - Der Regenbogenfisch. (Türkisch-Deutsch) Hamburg.
- Pfister, M. (2001): Gökkuşağı Balığı , gel bana yardım et! - Regenbogenfisch, komm' hilf mir! (Türkisch-Deutsch) Hamburg.
- Pfister, M. (2001): The Rainbow Fish – Der Regenbogenfisch. (Englisch-Deutsch) Hamburg.
- Pfister, M. (2001): The Rainbow Fish and the Sea Monster's cave – Der Regenbogenfisch hat keine Angst mehr! (Englisch-Deutsch) Hamburg.
- Qa'du, F./al-Futaih, F.(1994): Die Stadt, wo man sagt: „Das ist wunderschön!“ (Deutsch-Arabisch) Meerbusch.
- Wellinger, C. (Hrsg.) (2000): Das Krokodil und der Affe. (Tamil-Deutsch) Sieben tamilische Fabeln. Zürich.

Audio-CDs

- Hüsler, S. (2004): Besuch vom kleinen Wolf in acht Sprachen: Albanisch, Deutsch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Serbisch, Tamilisch, Türkisch. Zürich.
- Okay, E. (2004): Keloğlan und Rotkäppchen. Keloğlan ve Kırmızı Şapkalı Kız. Hückelhoven.
- Märchen für Kinder in Türkisch und Deutsch. Mit Begleitheft. Hückelhoven.
- Okay, E. (2004): Eins von mir, eins von dir. Bir benden, bir senden. Kulturaustausch mit Liedern und Spielen in Deutsch und Türkisch. Mit Begleitheft. Hückelhoven.

Bibliographie

- Augst, G./Dehn, M. (1998): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Stuttgart.
- Blöcher, E. (1983): Schwierigkeiten beim Schreibenlernen. Langenau-Ulm.
- Röber-Siekmeyer, C. (1993): Die Schriftsprache entdecken - Rechtschreiben im offenen Unterricht. Weinheim/Basel.
- Schwander, M. W. (1989): Schriftspracherwerb aus schulpädagogischer Sicht. Heinsberg.
- Thomé, G. (1999): Orthographieerwerb. Frankfurt am Main.
- Topsch, W. (2000): Grundkompetenz: Schriftspracherwerb. Neuwied.
- Valtin, R. (Hrsg.) (2000): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt am Main.



Internetquellen

http://www.iik.ch/wordpress/downloads/downloadDZ/Was_heisst_Sprkompetenz.pdf (30.09.09)

<http://www.bifie.at/buch/455/2> (30.09.09)

http://www.delfin4.fb12.uni-dortmund.de/downloads/Sprachkompetenzmodell_Jan2009.pdf
(30.09.09)

www.ifp.bayern.de/materialien/elternbriefe.html (30.09.09)

<http://www.ling.uni->

[potsdam.de/babylab/docs/Hoehle_2005_Einstieg_in_die_Grammatik_Forum_Logopaedie.pdf](http://www.ling.uni-potsdam.de/babylab/docs/Hoehle_2005_Einstieg_in_die_Grammatik_Forum_Logopaedie.pdf)
(30.09.09)

8 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1:	Sprachkompetenzmodell nach Bachman, L. F. (1990). Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford Applied Linguistic Series. London. In: Brown, G. et al. (Hrsg.) (1994): Language and Understanding. London, S. 229.	S.2
Abbildung 2:	Sprachebenen Quelle: Autorin	S.3
Tabelle 1:	Sprachqualifikationen aus: Rössl, B. (2007): Das Sprachkompetenzmodell. Im Internet unter: http://www.bifie.at/buch/455/2 (04.10.09)	S.7
Tabelle 2:	Merkmalklassen und Merkmale nach Meibaumer, J. et al. (2002): Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart/Weimar, S. 22.	S. 12
Tabelle 3:	Sprachentwicklung bis zum Zwei-Wort-Satz nach Weinert (2000). Beziehungen zwischen Sprach- und Denkentwicklung. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.). Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3: Sprachentwicklung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, S. 311-362.	S.20
Tabelle 4:	Abfolge des Lauterwerbs bei deutschsprachigen Kindern aus: Fox, A.V./Groos, I./Schauß-Golecki, K. (2005): Kindliche Aussprachestörungen. Ein Ratgeber für Eltern, Erzieher, Therapeuten und Ärzte. Idstein, S. 29.	S.24