

Arbeitshilfen zur Sprachförderung im Elementarbereich

(insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund)



Schleswig-Holstein
Ministerium für Soziales,
Gesundheit, Jugend, Familie
und Senioren

Arbeitshilfen zur Sprachförderung im Elementarbereich

Stand Oktober 2019

An der Erarbeitung der Broschüre waren beteiligt:

Prof. Dr. Ernst Apeltauer, Universität Flensburg
Andrea Först, MBK
Hannelore Meissner, Rungholt-Schule, Husum
Anke Neumann, Ev.-luth. Kirchenkreis Neumünster
Dr. Harald Otto, MBK
Elisabeth Schmitz, Schule am Postsee, Preetz
Reinhild Süßenguth, IQSH

Die Teile 1-3 der Broschüre sind unter dem Titel
„Grundlagen vorschulischer Sprachförderung“ in der Reihe
„Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreich-
vielfalt im Unterricht“ (ISSN Nr. 0943-464 X) erschienen.
Die Aufnahme in die Arbeitshilfen erfolgt mit freundlicher
Genehmigung von Prof. Dr. Apeltauer

Gestaltung: schmidtundweber, Kiel
Druck: hansadruck

Herausgeber:

**Ministerium für Soziales, Gesundheit,
Wissenschaft und Gleichstellung
des Landes Schleswig-Holstein**

Adolf-Westphal-Str. 4
24143 Kiel

Die Landesregierung im Internet:
www.landesregierung.schleswig-holstein.de
www.bildung.schleswig-holstein.de

Inhalt

Vorwort	4
1. Allgemeine Grundlagen der Sprachförderung	6
1.1 Aller Anfang ist schwer	6
1.2 These 1: Fremde Sprachen lernt man durch Nachahmung	8
1.2.1 Nachahmung nutzen: Einen Überlebenswortschatz erarbeiten	9
1.3 These 2: Sprachen lernt man, wenn man korrigiert wird	10
1.3.1 Gesichtspunkte, die beim Korrigieren zu beachten sind	13
1.3.2 Erwerbsprinzipien	14
1.3.3 Lernschwierigkeiten	14
1.4 These 3: Die meisten Fehler sind muttersprachlich bedingt	14
1.4.1 Welche muttersprachlich bedingten Fehler sind beobachtbar?	14
1.4.2 Wie ist das mit dem Sprachwechsel?	17
1.5 These 4: Wörter lernen ist leicht, Grammatik ist schwer	18
1.5.2 Zur Auswahl und Vermittlung neuer Wörter	21
1.6 These 5: Fertigkeiten in der Zweitsprache müssen automatisiert werden	22
1.6.1 Kennzeichen der Automatisierung	22
1.6.2 Faktoren, die die Automatisierung unterstützen	23
1.7 Pädagogische Konsequenzen	24
2. Indikatoren für die Lersprachentwicklung	26
2.1 Sprachstandsindikatoren	27
2.2 Satzmuster* und Verbstellung als Indikatoren	28
2.3.1 Stufe 1: Ein- bis Zweiwortphase	29
2.3.2 Stufe 2: Äußerungen mit drei und mehr Wörtern	31
2.3.3 Stufe 3: Beherrschung der Normalform*	32
2.3.4 Stufe 4: Adverb-Voranstellung	33
2.3.5 Stufe 5: Distanzstellung (bei trennbaren Verben und Zeitformen)	33
2.3.6 Stufe 6a: Inversion ¹ (Voranstellung des Verbs vor das Subjekt)	36
2.3.7 Stufe 6b: Nebensatz mit Verbendstellung	37
2.4 Zusammenfassung	37
3. Konsequenzen für die Praxis	39
3.1 Die Anfangsphase	39
3.3 Schlusswort	43
3.4 Literaturangaben	44
4. Hinweise zur Gestaltung von Sprachfördermaßnahmen	46
4.1 Beispiele für Fördereinheiten	46
4.1.1 Grundstruktur: Essen und Trinken	46
4.1.2 Begrüßen und Verabschieden	47
4.1.3 Fördereinheit: Tiere auf dem Bauernhof (1)	48
4.1.4 Fördereinheit: Obst	51
4.1.5 Erste Schritte: komm, komm bitte, warte, ja, nein	52
4.1.6 Raumorientierung: Verben der Fortbewegung	53
4.1.7 Erste Kleidungsstücke: Wortschatzarbeit	54
4.1.8 Geben, nehmen, lachen, weinen: Wortschatzerweiterung	55
4.2 Themen- und Projektvorschläge	56
4.3 Hinweise zur Zusammenarbeit mit Eltern	56
Anhang	57
Elternbrief deutsch	67
Glossar	71

¹ Wörter, die mit einem solchen Sternchen versehen sind, werden im Glossar erklärt.

Vorwort

Die folgenden Ausführungen sollen Ihnen helfen, die spezielle Sprachförderung in Kleingruppen und die Sprachintensivmaßnahmen (SPRINT-Maßnahmen) im letzten Halbjahr vor der Einschulung effektiv und anregend zu gestalten. Ob Sie als Erzieherin oder als Erzieher in einer Kindertageseinrichtung mit der allgemeinen oder speziellen Sprachförderung befasst sind oder als externe Fachkraft die Kinder in SPRINT-Maßnahmen fördern – diese Broschüre kann als Grundlage für Ihre tägliche Arbeit dienen. Die Hinweise beziehen sich vornehmlich auf die Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund, sind aber durchaus übertragbar auf die Sprachförderung von Kindern mit Deutsch als Erstsprache.

Sie arbeiten mit Kindern in einer Kleingruppe, die einen individuell sehr verschiedenen Sprachstand haben. Nicht alles, was auf dem Papier steht, lässt sich direkt umsetzen. Ausgangspunkt für die Sprachförderung soll das Interesse der Kinder sein, sich zu artikulieren und sich mit anderen sprachlich austauschen zu wollen. Deswegen muss die Sprachförderung auch bei der Lebenswelt der Kinder und ihren Erlebnissen und Aktivitäten ansetzen.

Dazu gehört insbesondere die Anknüpfung an den Alltag und die Ereignisse in der Kindertageseinrichtung. Wenn Sie als Fachkraft von außerhalb der Kindertageseinrichtung kommen, ist ein enger Kontakt zu den Erzieherinnen und Erziehern, die das Kind und den familiären Hintergrund kennen, unerlässlich. Auch Gespräche mit den Eltern und Hinweise, wie diese die Sprachförderung zu Hause fortsetzen können, unterstützen Ihre Maßnahmen.

Die Broschüre besteht aus vier Abschnitten²:

- Der erste Teil enthält die wichtigsten Hinweise über die Grundlagen der Sprachförderung (Sprachinteresse der Kinder, Vorbildung und Nachahmung, **Korrektur***).
- Der zweite Teil stellt die durch wissenschaftliche Untersuchungen gewonnenen Kenntnisse dar, wie sich die Sprach- und Sprechfähigkeiten der Kinder allmählich aufbauen.
- Der dritte Teil gibt Anregungen, wie Sie den täglichen Ablauf der Sprachfördermaßnahme gestalten und durch Projekte und besondere Themen anreichern können.
- Im vierten Teil erhalten Sie Tipps für geeignete Materialien und Literaturhinweise zur Vertiefung.

Zu Beginn noch eine Bitte:

Im Anschluss an das Vorwort finden Sie einen Fragebogen, mit dem Sie überprüfen können, welches Ihre „private“ Theorie vom Sprachlernen ist. Am Ende der Broschüre finden Sie den gleichen Fragebogen noch einmal. Bitte füllen Sie, wenn Sie die Broschüre vollständig gelesen haben, auch diesen zweiten Fragebogen aus. Vergleichen Sie dann bitte die beiden Fragebögen miteinander: Worin unterscheiden sich Ihre Einträge?

Wir wünschen Ihnen viel Erfolg bei der Arbeit und hoffen, dass Ihnen die Broschüre dabei hilft. Wir würden uns freuen, wenn Sie sich mit anderen Fachkräften über die Inhalte austauschen und uns rückmelden, was noch verbessert und ergänzt werden könnte.

Prof. Dr. Ernst Apeltauer und das Redaktionsteam

Redaktionsteam:

Andrea Först,

Ministerium für Bildung und Kultur

Hannelore Meissner,

stellvertretende Landeskoordinatorin für Sprachheilpädagogik/Sprachförderung im Elementarbereich

Anke Neumann,

Kita-Fachberaterin Kirchenkreis Neumünster

Dr. Harald Otto,

Ministerium für Bildung und Kultur

Elisabeth Schmitz,

regionale Dozentin des integrativen Sprachfördernetzes

Reinhild Süßenguth, IQSH

Hinweis:

Die Arbeitshilfen zur Sprachförderung im Elementarbereich werden durch Fortbildungsmaßnahmen begleitet. Über die Fortbildungstermine wird zu gegebener Zeit informiert.

² Die Teile 1 bis 3 sind unter dem Titel „Grundlagen vorschulischer Sprachförderung“ in der Reihe „Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenviefalt im Unterricht“ [ISSN Nr. 0943-464 X] erschienen. Die Aufnahme in die Arbeitshilfen erfolgt mit freundlicher Genehmigung von Prof. Dr. Apeltauer.

Fragebogen

Jeder Mensch hat eine Vorstellung davon, wie eine fremde Sprache erlernt wird bzw. erlernt werden soll. Man nennt solche Vorstellungen **Alltagstheorien**. Sie beeinflussen unsere Erwartungen, unsere Wahrnehmungen und aus ihnen leiten wir ab, wann wir wo welche Hilfestellungen leisten. Wer im Rahmen von Sprachfördermaßnahmen arbeitet, sollte sich seine Vorstellungen bewusst machen. Denn nur dann kann man sie auch weiterentwickeln und differenzieren.

Die Beantwortung des folgenden Fragebogens kann ihnen dabei helfen. Von den Zahlen soll jeweils eine angekreuzt werden. Die Zahlen haben folgende Bedeutungen: 1 ~ stimme voll zu; 2 ~ stimme teilweise zu; 3 ~ weder ja noch nein; 4 ~ stimme teilweise nicht zu; 5 ~ stimme nicht zu. Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen sorgfältig.

Wie lernt man eine fremde Sprache?	ja					nein				
1) Durch Imitation, wenn man Sätze hört und nachspricht.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2) Wenn man korrigiert wird, weil sich sonst falsche Formen einprägen.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3) Die Muttersprache sollte ausgeschlossen werden, weil durch sie Fehler entstehen.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4) Sprachwechsel (zwischen Muttersprache und Deutsch) sollten unterbunden werden.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5) Anfänger sollten zuerst einmal zuhören lernen.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6) Einfache Wörter und Strukturen sollten vor komplexen vermittelt werden.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7) Grammatische Regeln sollten von Anfang an vermittelt werden.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8) Zuerst kommt Hören und Sprechen, dann Lesen und Schreiben.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9) Neue sprachliche Formen sollten so lange geübt werden, bis sie im Schlaf beherrscht werden.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10) Erzieherinnen oder Lehrkräfte sollten ihre Äußerungen vereinfachen.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11) Gutes Unterrichtsmaterial und Medien sind wichtig, weil sie das Lernen erleichtern.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12) Curriculare Vorgaben sind notwendig, damit man weiß, was man machen soll.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Diesen Fragebogen sollten Sie *nach* der Lektüre der Empfehlungen nochmals durcharbeiten, um festzustellen, ob und wo Sie beim zweiten Mal andere Antworten ankreuzen. Damit Sie auch beim zweiten Mal „neu“ ankreuzen können, finden sie im Anhang den Fragebogen noch einmal. Bitte vergleichen Sie anschließend die Eintragungen auf beiden Bögen.

Sollten Sie gemeinsam mit einer zweiten Fachkraft die Fördermaßnahmen durchführen, so empfehlen wir, den Fragebogen beim zweiten Mal auch gemeinsam durchzugehen und nach Gründen zu suchen, die für und gegen eine bestimmte Auffassung sprechen.

1. Allgemeine Grundlagen der Sprachförderung

1.1 Aller Anfang ist schwer

Wie sollte man anfangen, was zuerst tun und worauf achten?

Es ist wichtig, dass jedes Kind zu Wort kommt. Darum sollte jedem Kind in einer Fördergruppe Rederecht verschafft werden, auch wenn es noch nicht Deutsch sprechen kann. Es kann aber nonverbal reagieren und folglich mitmachen. Wenn Kinder mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen in einer Gruppe sind, kann es für die Kinder, die noch gar nichts oder nur ganz wenig können, eine Hilfe sein, wenn sie zunächst zuhören dürfen, was anderen, die schon etwas Deutsch können, gefragt werden und antworten.

Bei einer Befragung im Kreis kann eine Betreuerin so vorgehen, dass sie die Kinder mit den geringsten Sprachkenntnissen als Letzte fragt. So erhalten diese Kinder Gelegenheit, sich einzuhören. Darum sollte in den ersten Sitzungen immer mit den gleichen Wörtern gefragt werden. Man kann sich dazu eine Frageformulierung aufschreiben und einen Zettel in Sichtweite auf einen Stuhl legen oder an der Wand befestigen, so dass notfalls abgelesen werden kann.

Im Verlaufe solcher Kreisbefragungen durch die Betreuerin oder am Ende von Kettenbefragungen wie:

Betreuerin zu Kind 1: *Hallo, wie geht's dir?*
Kind 1: *Gut.*
Betreuerin zu Kind 2: *Hallo, wie geht's dir?*
Kind 2: *Gut.*

können sich auch Kinder mit geringen Deutschkenntnissen die immer wieder gehörten Äußerungen einprägen. Sie können so vielleicht auch eine Antwort, die mehrfach gegeben wird, „aufschnappen“. Wenn ein Kind am Ende befragt wird, kann es vielleicht sogar schon „eigenständig“ antworten, ohne dass ihm vorge sagt wird.

Wichtig ist, dass am Anfang auch auf falsche Antworten dieser Kinder positiv reagiert wird. Schließlich haben sie, obwohl sie fast nichts verstehen konnten, mitgemacht. Allein das verdient Anerkennung.

In den folgenden Beispielen sind **authentische**³ Äußerungen von Kindern und Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen wiedergegeben, die auf Tonträger aufgezeichnet und anschließend verschriftlicht (transkribiert) wurden. Zum besseren Verständnis der schriftlichen Wiedergaben werden hier die **Transkriptionskonventionen*** genannt:

Es wird alles klein geschrieben, damit beim Lesen beständig daran erinnert wird, dass es sich um gesprochene Sprache handelt. Links außen stehen Zeilennummern, damit beim Sprechen über solche Ausschnitte leichter auf Stellen in der Verschriftlichung der Tonaufnahme (**Transkript***) verwiesen werden kann. Anschließend folgt die Sprecherbezeichnung. In Klammern stehen Zusatzinformationen, die nicht gesprochen wurden.

Beispiel 1⁴

Eine Förderkraft zeigt das Bild eines schlafenden Kindes in einem Bett. M ist ein Kind, das erst wenige Male in der Gruppe war und über fast keine Deutschkenntnisse verfügt.

1	Förderkraft an M	was denkst du? was passiert hier?
2	ein Kind (ruft dazwischen)	er stirbt
3	Förderkraft wieder an M	was denkst du?
4	M (sehr leise)	stirbt
5	Förderkraft	er schläft
6	Förderkraft	ja gut, du hast gesagt, er schläft
7	M (sieht die Betreuerin an, setzt sich aufrecht hin)	

Was ist passiert? Als sich die Betreuerin mit ihrer Frage an M wendet, ruft ein anderes Kind dazwischen. Die Betreuerin ignoriert diesen Zwischenruf und fragt nochmals ausdrücklich M. Dieser wiederholt einen Teil der zuvor gehörten Antwort, allerdings sehr leise. Die Betreuerin reagiert darauf selbst und tut dabei so, als ob M die richtige Antwort gegeben hätte. Sie legt ihm die Antwort in den Mund. Zusätzlich verwendet sie die Bestätigungsformel „ja gut“, die M schon mehrfach gehört hat. Er hört also die richtige Antwort und gleichzeitig auch die Bestätigung. Er weiß nun, dass das die gewünschte Antwort war. Er wird vielleicht versuchen, sie sich zu merken und kann so allmählich sein Hörverstehen entwickeln.

Im weiteren Verlauf der Sitzung kann man beobachten, wie die anderen Kinder sich an die Zuweisung der Sprecherrolle halten, während M damit noch Schwierigkeiten hat. Er platzt einmal dazwischen, merkt aber, dass er die Regel verletzt hat und reagiert, indem er sich seine Hand auf den Mund legt.

³ Wörter, die fett gedruckt und mit einem Sternchen versehen sind, werden im Glossar erklärt.

⁴ adaptiert aus Vine 2003

Beispiel 2

In einer anderen Szene verwendet die Betreuerin ein Bild, auf dem wieder ein Junge im Bett zu sehen ist. Außerdem werden dort Seifenblasen gemacht. Nun versucht die Förderkraft⁵ M daran zu erinnern, dass sie so etwas ja auch schon gemacht haben. Als M dies nicht versteht, greift sie auf Pantomime zurück und erläutert ihre Aussagen:

- | | | |
|----|--------------|---|
| 1 | Förderkraft | M was passiert da? |
| 2 | M | uh |
| 3 | anderes Kind | der macht Seifenblasen |
| 4 | Förderkraft | haben wir schon einmal Seifenblasen gemacht? (versucht Vorerfahrungen zu aktivieren) |
| 5 | M | guckt auf das Bild und wiederholt)
mach Seifblase |
| 6 | Förderkraft | der macht Seifenblasen |
| 7 | M | naaiin
(zeigt auf eine Seifenblasen-Maschine auf dem Bild) |
| 8 | Förderkraft | ja das ist eine Seifenblasen-Maschine |
| 9 | | und wie haben wir die Seifenblasen gemacht? |
| 10 | M | wir? |
| 11 | Förderkraft | wie haben wir Seifenblasen gemacht? |
| 12 | M | (guckt Betreuerin an) |
| 13 | Förderkraft | (macht einen Kreis mit Daumen und Zeigefinger und bläst durch; nimmt etwas Imaginäres in die Hand, schüttelt es und bläst dann wieder durch den Ring, den sie mit Daumen und Zeigefinger macht) |
| 14 | M | (ahmt sie nach) |
| 15 | Förderkraft | ja gut, das ist richtig und dann flogen die Blasen durch die Luft (begleitet ihre Aussage mit einer Handbewegung) |
| 16 | M | (bläst in seinen Fingerring) |

Wichtig ist hier, dass ein gemeinsamer **Referenzrahmen*** hergestellt wird, so dass alle Beteiligten wissen, worüber geredet wird: Einerseits wird über etwas im Bild gesprochen, andererseits – und das ist sehr wichtig – wird an gemeinsame Vorerfahrungen angeknüpft.

Auf diese Weise werden Wörter und Bedeutungen zu eigenen Erfahrungen in Beziehung gesetzt und es wird so etwas wie ein gemeinsames Verständnis der Situation geschaffen.

Dies geschieht, noch einmal zusammengefasst,

- durch das Benennen des Vorgangs, der auf dem Bild zu sehen ist,
- durch das Erinnern an etwas, das man vor kurzer Zeit gemeinsam gemacht hat,
- durch Pantomime und andere nonverbale Mittel.

Die Beispiele zeigen: Eine fremde Sprache lernt man im Dialog.

Man lernt nicht einzelne, isolierte Wörter aus Bildwörterbüchern. Man lernt auch nicht grammatische Regeln auswendig. Vielmehr lernt man eine fremde Sprache im Rahmen von Interaktionen, in denen Äußerungen funktional gebraucht werden. In vertrauten Situationen und zu vertrauten Themen sind Zusammenhänge für die Lerner leichter erschließbar. Was zum Teil schon aus Erfahrungen bekannt ist, kann leichter verstanden werden. Dies gilt für Kinder und Erwachsene gleichermaßen.

Wenn Äußerungen mehrfach gehört werden, lernen Kinder sie zu verstehen und zu **reproduzieren***. Und sie lernen auch, sie in ihre Bedeutungswelt einzubauen und können sie anschließend in ihrer Wirkung erproben.

Merke: Wörter, die wir hören, sind zunächst Wörter von anderen Menschen. Damit sie zu unseren eigenen Wörtern werden können, müssen wir sie mit eigenen Absichten bzw. Zielen gebrauchen. Und wir müssen die Bedeutungen der neuen Wörter in das Netzwerk unserer Erfahrungen und unseres Weltwissens einpassen.

Zusammenfassung:

Wir haben zu zeigen versucht, wie eine Betreuerin ein Kind, das noch über fast keine Deutschkenntnisse verfügt, in Interaktionen einbezog, indem sie ihm Rede-recht verschaffte und falsche Antworten durch ihre richtige Wiederholung bestätigte, als ob das Kind bereits richtige Antworten gegeben hätte. Dadurch wird das Kind einerseits aufgewertet, andererseits erhält es zusätzliche Lernchancen und kann sich das wiederholt Gehörte einprägen.

⁵ Verwaltungsdeutsch für Erzieherin oder Lehrerin/Lehrer, die in solchen Maßnahmen eingesetzt sind. Aus Gründen der Einfachheit werden wir diesen Ausdruck beibehalten, obwohl er nicht zu unseren Lieblingswörtern gehört.

Wichtig ist dabei, dass neue Wörter auf gemeinsame Erfahrungen bezogen werden. So wird das Verstehen und Verarbeiten erleichtert:

M hat in der geschilderten Fördereinheit nur *stirb(t)* und *mach(t) Seifenblasen* gesagt und vermutlich noch die **Formel*** *ja gut* und vielleicht noch ein oder zwei weitere Wörter verstanden. Aber er hat *Seifenblasen machen* und auch *ja gut* mit seinen Erfahrungen in Verbindung gebracht und sie so in sein Bedeutungsnetzwerk integrieren können. Darüber hinaus hat er gelernt, dass Sprecherrollen von der Betreuerin zugewiesen werden, dass man also nicht einfach in die Gruppe hineinrufen darf.

Wahrscheinlich hat er auch gelernt, dass es so etwas wie Frageformen, kenntlich an der Intonationsmarkierung, gibt. M wird sich vielleicht in den nächsten Sitzungen darauf konzentrieren, Fragen anhand der steigenden Intonation zu erkennen. Wenn es eine solche Intonationsmarkierung in einer Erstsprache (z. B. Türkisch) nicht gibt, wird sie am Anfang vielleicht nicht wahrgenommen. Denn was wir nicht erwarten oder nicht kennen, übersehen (bzw. überhören) wir leicht.

Dies gilt auch für praktisches Arbeiten in Fördermaßnahmen. Erst auf der Grundlage von Kenntnissen über sprachliche Entwicklungen und Aneignungsprozesse kann mehr antizipiert und folglich auch mehr beobachtet werden.

1.2 These 1: Fremde Sprachen lernt man durch Nachahmung

Kinder imitieren gern. Manche machen die Körperhaltung oder die Gesten einer vertrauten Person nach, andere die Aussprache. Kinder sprechen gerne nach, was sie hören, auch wenn sie den Inhalt einer Äußerung noch nicht ganz verstehen, z. B. beim Singen von Liedern. Sie lernen also durch Nachahmung.

Aber: Lernen Kinder auch das, was gelehrt wird? Vergleichen sie dazu bitte die folgenden Beispiele:

Beispiel 3⁶

Eine Lehrerin übt **Genusformen***. Sie hält einen Weihnachtsstern in der Hand.
Lehrerin: Wer weiß, was das ist? Wie heißt das?
Ein türkisches Kind nimmt ein „die-Kärtchen“ in die Hand, sieht, dass deutsche Kinder das „der-Kärtchen“ in der Hand halten. Es wechselt schnell das Kärtchen und meldet sich: *Der Stern*.

Beispiel 4

Ein Kind hatte *gemacht* schon häufiger gebraucht. Beim Spielen mit einem anderen Kind hört es, wie dieses andere Kind sagt: *kapútt gegángen*. Es stutzt, wiederholt langsam *gegángen*, beginnt das Wort zu zerlegen und in einem leisen Singsang zu wiederholen: *kaputt gé gáng kaputt gé gáng gé gá gé gá ... kapútt gegángen gegángen ...*

Dieses Beispiel zeigt uns ein Kind, das eine neue Form entdeckt hat und sie in sein sprachliches Repertoire aufzunehmen versucht. Es hält die Form zunächst fest, beginnt sie zu zerlegen und wiederholt sie mit einem Singsang, wodurch sich die Form und ihre Teile zweifellos gut einprägen lassen. Das Beispiel zeigt uns ferner, dass Kinder über „natürliche Spracherwerbsstrategien“ verfügen und sich, wenn sie interessiert und motiviert sind, intuitiv zu helfen wissen.

Wir sehen: Was andere vormachen, wird als Orientierungshilfe genutzt. **Kinder lernen von Kindern**. Wo immer möglich, sollten darum auch einzelne deutsche Kinder mit guten Sprachkenntnissen als Sprach-Vorbilder in Sprachfördermaßnahmen einbezogen werden.

Beispiel 5

Nach einem Waldspaziergang erzählen türkische Kinder einer Kindergartengruppe anderen Kindern von ihren Erlebnissen. Ein Kind sagt: *Wir so machen*. Dabei neigt das Kind den Oberkörper vor und zurück. Die Erzieherin hilft: Sag **wir haben gewippt**. Darauf das Kind: **Wir gewipp**.

Beispiel 6

Betreuerin: Sag **ich habe gesehen**. Kind wiederholt: **ich hab sehen**.

Die Beispiele 5 und 6 zeigen: Nachahmung spielt beim Sprachenlernen offenbar eine große Rolle. Aber Lerner imitieren nicht alles. Sie wählen aus bei dem, was sie imitieren bzw. imitieren können.

Offenbar versuchen die Lerner die fremde Sprache zu **(re-)konstruieren***. Dabei treffen sie nicht immer sofort ins Schwarze. Ihre Äußerungen wirken auf uns vielfach vereinfacht und/oder verkürzt. Diese vereinfachten Äußerungen, die im Verlaufe des Aneignungsprozesses immer weiter differenziert werden und die im Idealfalle dann die zielsprachliche Norm erreichen, nennt man **Lernersprache*** (vgl. auch unten 2).

⁶ Alle folgenden Beispiele stammen aus dem Datenkorpus des Kieler Modells. vgl. Apeltauer 2007

Eine Lernersprache ist also das, was entsteht, wenn man sich in einer fremden Sprache auszudrücken versucht. Sie ist eine Zwischensprache, die die Lerner zunächst unter Verwendung von Elementen aus der Erstsprache und der Zweitsprache und später zunehmend nur noch aus Elementen der Zweitsprache entwickeln.

Nachsprechen ist also - wie wir gesehen haben - häufig mit einem Vereinfachen und/oder Verkürzen von Äußerungen verbunden. Darum sollten am Anfang, wenn Kinder kein oder nur wenig Deutsch können, möglichst kurze Wörter und Äußerungen gebraucht werden, um ihnen das Aneignen der fremden Sprache zu erleichtern.

Merke: Wenn ein Lerner eine Äußerung, die er gerade gehört hat, wiederholt, können wir erkennen, ob er ein gutes Laut- und Wortgedächtnis hat oder nicht. Wir können auch Laute, Wörter oder Endungen identifizieren, die ihm gerade Schwierigkeiten bereiten. Was ausgelassen oder vereinfacht wird, ist noch nicht in Reichweite eines Lerner⁷, d. h. zum Zeitpunkt des Wiederholens noch zu schwer.

1.2.1 Nachahmung nutzen: Einen Überlebenswortschatz erarbeiten⁸

Man kann die Freude an der Nachahmung zur Vermittlung erster Wörter nutzen. Dazu sollte man Wörter auswählen, die im Alltag dringend gebraucht werden. Folgendermaßen könnte man dabei vorgehen:

Alle Kinder sitzen im Kreis. Die Betreuerin sitzt ebenfalls. Dann sagt sie z. B.: *steh auf* und sie steht auf, *geh* und sie geht, *halt* und sie hält an. Wenn ein deutsches Kind in der Gruppe ist oder dazu gebeten werden kann, wird es leichter. Dann kann man Anweisungen erteilen (wichtig: Trotz der Befehlsform lächelnd und in freundlichem Ton sprechen) und das deutsche Kind führt sie demonstrativ aus, z. B. *steh auf, geh, halt, setz dich*. Die anderen Kinder schauen zu.

Nach fünf bis sechs Wiederholungen kann man sich mit ein paar Kindern in einer Reihe (nebeneinander) aufstellen. Die Betreuerin gibt eine Anweisung und anschließend werden die entsprechenden Bewegungen gemeinsam mit den Kindern ausgeführt. Man kann auch ein Kind aus der Runde bitten, die Anweisungen alleine auszuführen, wenn ein Kind dazu schon bereit ist.

Wichtig ist, dass dazu nur kurze sprachliche Formen (**Imperative***) verwendet werden, weil diese leichter gelernt werden. Also nicht: *Mustafa komm zu mir und setz dich* oder: *Paula komm du zu mir*, sondern mit freundlichem Gesichtsausdruck: (zu Mustafa evtl. mit einladender Handgeste) *komm, setz dich*.

Wenn die Abfolge (*steh auf, geh, halt, setz dich*) sicher beherrscht wird, kann sie variiert werden: *steh auf, geh, halt, dreh dich, geh, halt, setz dich* oder *geh, halt, dreh dich, halt, dreh dich, halt, setz dich, steh auf, setz dich*. Kindern machen solche variierten Abfolgen in der Regel viel Spaß.

Wenn Kinder Lust haben, Anweisungen selbst auszuführen, werden sie mit gespannter Erwartung die Betreuerin anblicken. Wenn ein Kind bei einer Ausführung einen Fehler macht, kann die Betreuerin die richtige Bewegung nochmals vormachen, so dass sich das Kind selbst korrigieren kann. Kinder, die die Augen niederschlagen, wenn man sie ansieht, sollte man (noch) nicht dran nehmen.

Diese Sequenzen können in kleinen Schritten erweitert werden, z. B.: *geh zur Tür, mach die Tür auf, halt, mach die Tür zu ... geh in die Küche ...*

Wenn die Kinder die ersten Wörter und Formeln⁹ sicher verstehen, kann man auch versuchen, die Rollen zu tauschen. Dann sagt eines der Kinder, was ein anderes tun soll. Die Betreuerin sollte dabei in der Nähe des Kindes stehen, das sprechen soll, damit sie notfalls einflüstern oder unverständliche Äußerungen ruhig, freundlich, deutlich und für alle hörbar wiederholen kann.

Am Anfang sollten nicht mehr als vier bis fünf Wörter vermittelt werden. Diese sollten möglichst an mehreren Tagen in der Woche wiederholt werden, damit sie sich einprägen und automatisiert werden (vgl. unten 1.6). Wenn alle Kinder schnell und richtig reagieren können, sollten auch schweigsame Kinder durch Rollentausch zum Sprechen angeregt werden. Später kann es für die Kinder auch reizvoll sein, der Förderkraft Anweisungen zu erteilen und sich Überraschungen für sie auszudenken, z. B.: *steh auf, setz dich, steh auf, setz dich ...*

All das braucht Zeit. Manche Kinder benötigen mehr Zeit, bis sie sich zu sprechen trauen, manche weniger.

Die Vermittlung der neuen Wörter sollte spielerisch erfolgen. Dennoch müssen die Teilnehmer hoch konzentriert sein. Schließlich will sich niemand blamieren.

7 Der russische Sprachpsychologe Wygotski spricht hier von der „Stufe der nächsten Entwicklung“.

8 Die folgenden Ausführungen gehen zurück auf Ideen des Sprachpsychologen Asher. Vgl. Asher 1977

9 Formeln (auch Mehrwortäußerungen) werden wie einfache Wörter gelernt und anfangs auch so verwendet. Dazu gehören z. B. Grußformeln, (*Hallo, guten Tag, tschüs*) oder Frage-Formeln (*wie heißt das? was ist das?*), erste Bitten (*sag langsam, sag noch mal, sag lauter ...*) aber auch Ausdrücke wie *in die Küche, aufs Klo, zum Waschbecken, zum Fenster, zum Tisch, zur Tür ...*)

Aufpassen ist aber anstrengend. Darum sollten solche Phasen der Vermittlung kurz sein, anfangs etwa fünf bis maximal zehn Minuten dauern. Die Kinder brauchen danach eine Entspannungsphase, z. B. freies Spielen oder Singen.

Werden zu viele neue Wörter eingeführt, kann es zu Verwirrungen kommen. Darunter leidet die Motivation. Es empfiehlt sich, am zweiten und dritten Tag nur ein oder zwei neue Wörter zu den bereits eingeführten dazuzunehmen, damit die Kinder Erfolgs- und nicht Misserfolgserlebnisse haben.

Wichtig bei dieser Methode ist, dass neue Wörter nicht nur im Kopf, sondern auch über den Körper bzw. über Körperbewegungen gespeichert werden. Das hilft ihnen, sich die neuen Wörter und ihre Bedeutung einzuprägen. Am ersten Tag sollten die Wörter in einer unveränderten Reihenfolge gebraucht werden. Danach sollte die Abfolge variiert werden, damit die Wörter nicht in einer festen Reihenfolge gespeichert werden.

1.3 These 2: Sprachen lernt man, wenn man korrigiert wird

Befragungen von Lehrkräften haben ergeben, dass es sehr unterschiedliche Auffassungen über das Korrigieren gibt. Die einen korrigieren alles, was ihnen auffällt, andere korrigieren hartnäckige Fehler und wieder andere halten Korrekturen für sinnlos und verzichten völlig darauf.

Was hat man dazu in wissenschaftlichen Untersuchungen herausgefunden? Bei den folgenden Beispielen handelt es sich um Ausschnitte aus längeren Interaktionen, die auf Tonträger aufgezeichnet wurden (zur **Transkription*** siehe Seite 6).

Beispiel 7

Auf einem Tisch liegen verschiedene Gegenstände. Die Kinder sollen sagen, wem was gehört. Ein türkisches Kind meldet sich.

- 1 Kind 1: *das mich*
- 2 Betreuerin: *sag (betont) **das gehört mir.***
- 3 Kind 1: **das mir**
- 4 Betreuerin: *ja gut. Und wem gehört das?*
- 5 Kind 1: **das nicht mich.**

Offenbar ist das Kind in seiner Entwicklung noch nicht so weit, dass es die Korrekturanregung aufgreifen kann. Es scheint noch nicht zu wissen, wann und wie solche **Funktionswörter*** verwendet werden. Die Anregung zur **Korrektur*** liegt also noch nicht in seiner Reichweite

bzw. im Bereich seiner nächsten Entwicklungsstufe. Kurz: Die Korrektur kann nicht verstanden und genutzt werden.

In einer Untersuchung hat man festgestellt, dass Lerner sich in zwei Gruppen einteilen lassen: In Lerner, die auf ca. 70 % der Korrekturen durch die Lehrkraft positiv reagierten und eine zweite Gruppe, die nur in ca. 7 % der Fälle reagierte. Die Gruppe 2 erwies sich also als weitgehend **korrekturresistent***. Lerner der Gruppe 2 gebrauchten auch deutlich mehr vereinfachte oder defekte Formen, sogenannte **Fossilierungen*** als Lerner der Gruppe 1. Solches Verhalten ist entwicklungsbedingt. Die meisten Lerner sind nur vorübergehend korrekturresistent und entwickeln keine Fossilierungen, wenn sie motiviert sind und Förderkräfte sie in ihren Bemühungen unterstützen.

Beispiel 8

Eine Betreuerin hatte in der Vorweihnachtszeit Plätzchen mitgebracht. Ein Kind fragte:

- 1 Kind: *hast du das mitgebracht?*
- 2 Betreuerin: *ja das hab ich (langsam und deutlich) mitgebracht*
- 3 Kind: *nein **mitgebracht***
- 4 Betreuerin: *(freundlich) das heißt (langsam und deutlich) mitgebracht*
- 5 Kind: *(laut, protestierend) **nein mitgebracht***

Anschließend rannte das Kind in einen anderen Raum und beendete damit die Auseinandersetzung.

Beispiel 9

Eine Betreuerin sieht sich mit einem türkischen Kind ein Bilderbuch (Titel: Wer hat mir auf den Kopf gemacht?) an. Das Kind (M) kennt die Geschichte schon relativ gut und tut so, als ob es eine Geschichte vorlesen würde. Die Betreuerin hilft durch Fragen weiter:

- ...
- 1 Fachkraft: *und dann?*
 - 2 M: *geht + fragt der maulwurf: „Hase, hast du mir **kopf gemacht?**“*
 - 3 F: ***auf den kopf gemacht***

Das Kind ignoriert den Korrekturhinweis und verwendet im weiteren Verlauf noch mehrmals *mir kopf gemacht*. Während in Beispiel 8 das Kind widerspricht und offenbar davon überzeugt ist, dass es eine korrekte Form

gebraucht, übergeht das Kind in Beispiel 9 die Korrektur. Ist es sich bewusst, dass es Wörter (*auf, den*) auslässt, dass es sich für eine vereinfachte Version entschieden hat, damit flüssig erzählt werden kann? Oder vereinfacht das Kind intuitiv, ohne sich dessen bewusst zu sein? Anhand der Daten ist das nicht entscheidbar. Auf jeden Fall aber sind die Korrekturhinweise in beiden Beispielen unwirksam.

Es gibt also Lerner, die in bestimmten Phasen ihrer Entwicklung auf Korrekturen nicht reagieren. Die Gründe hierfür können unterschiedliche sein. Wichtig ist, dass beide Kinder nicht auf dieser Entwicklungsstufe stehen bleiben. Beide, so haben wir beobachtet, gehörten nur vorübergehend zur Gruppe der korrekturresistenten Lerner.

Die Beispiele zeigen uns, dass Kinder im Verlauf ihrer Aneignungsprozesse sprachliche Formen verwenden, die sie nie gehört haben können. Die gebrauchten Formen sind also keine Nachahmungen, vielmehr ein typisches Beispiel für eine **Übergeneralisierung*** (Beispiel 8) bzw. für eine Vereinfachung (Beispiel 9). Ein unregelmäßiges Verb (Partizip II, *gebracht*) wird nach dem Muster der regelmäßigen Verben gebildet (d. h. **ge+ Wortstamm+t gebracht**). Solche Fehler, die nicht durch einen Einfluss der Muttersprache entstehen, sondern eher aus der Not geboren sind (Vereinfachungen) oder weil Regeln befolgt werden, die noch nicht korrekt sind, nennt man entwicklungsbedingte Fehler.

Darüber hinaus wird aber auch deutlich, dass das Kind in Beispiel 8 sich offenbar sicher ist, dass seine Form bzw. die verwendete Regel stimmt: Das Kind macht diesen Fehler nicht zufällig, sondern absichtlich, weil es davon überzeugt ist, dass die Form so lauten muss. Es weiß also, was es tut. Und es ist verärgert, weil die Betreuerin ihm zu verstehen gibt, dass diese Form nicht stimmt.

Im Beispiel 9 ist nicht klar, ob das Kind seine Vereinfachung bewusst vornimmt oder nicht. Deutlich wird aber, dass Korrekturen in inhaltsbezogenen Phasen, wenn das Kind etwas mitzuteilen oder nachzuerzählen versucht, offenbar unangebracht sind.

Korrekturresistenz kann also einerseits bedeuten, dass ein Lerner den von ihm entwickelten lernersprachlichen Regeln folgt, es kann andererseits bedeuten, dass er aufgrund praktischer Erfordernisse eine Äußerung vereinfacht oder verkürzt.

Natürlich kann Korrekturresistenz auch durch andere Ursachen wie Resignation oder Müdigkeit ausgelöst werden. Es ist wichtig, dass man solche Zusammenhänge erkennt und in solchen Fällen nicht darauf besteht, dass Kinder sich korrigieren.

Im ersten Falle (Beispiel 8) spricht man von **Kompetenzfehlern**. Das sind Fehler, die Lerner aufgrund ihrer noch unzureichenden sprachlichen Fähigkeiten (Kompetenz) machen. Im zweiten Falle (Beispiel 9) ist unklar, ob das Kind schon weiß, wie die richtige Form heißt und nur aus praktischen Gründen vereinfacht hat. Vielleicht weiß es schon, dass es einen längeren Ausdruck gibt, den es sich einzuprägen gilt. Es vernachlässigt die längere Form, um flüssig sprechen zu können. Fehler, die u. a. aufgrund von Müdigkeit oder Stress entstehen, die aber auch durch nicht ausreichende Gedächtniskapazitäten verursacht werden können oder aufgrund praktischer Erfordernisse entstehen, z. B. weil man flüssig sprechen will, nennt man **Performanzfehler**¹⁰. Darauf angesprochen, wissen Lerner schon, dass etwas nicht stimmt und/oder verfügen sogar schon über die für eine **Korrektur*** erforderlichen Regeln (Kompetenz). Sie sind aber in dem Augenblick, in dem sie die Äußerung produzieren müde, verärgert oder aufgrund ihres begrenzten Arbeitsspeichers überfordert.

Beispiel 10

Ein Kind sitzt mit einer Betreuerin und betrachtet ein Bilderbuch. Das Kind (G) möchte daraus eine Geschichte „vorlesen“, d. h. so tun als ob. Es beginnt folgendermaßen:¹¹

- 1 G: ja das hab ich R (Name) geerzählt. geerzählt
- Etwas später fährt das Kind fort:
- 31 G: er hinbällt ähh fällt dann hab fällt
(unverständlich)
- 32 ähm er schon gemacht er jetzt gemacht
- ...
- 76 G: denn nehmt er da ++ denn nehmt
(dann nimmt) (dann)
- 77 er hat schon gefällt gefällt
- ...
- 103 G: der hat kaputt geworden penggeworden
(gemeint: Das Glas ist kaputt
gegangen/zersprungen/zerplatzt.)

Das Beispiel zeigt, was für unterschiedliche Formen von einem Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt gebraucht werden:

Es werden Verben mit Endungen gebraucht (*gefällt*) und Verben ohne Endungen (*gemacht*), es wird ein Verb mit einer Vorsilbe gebraucht, die nicht erforderlich wäre

¹⁰ Im Alltag sprechen wir von Flüchtigkeitsfehlern. Doch Performanzfehler entstehen nicht nur aus Flüchtigkeit. Sie können aus unterschiedlichen Gründen entstehen, z. B. aus Müdigkeit oder weil man etwas mitteilen will und so mit Inhalten beschäftigt ist, so dass man die Formen vernachlässigt.

¹¹ Rechts führen wir aus Gründen der Übersichtlichkeit die vom Kind gebrauchten Verbformen an.

(geerzählt) und es wird auch eine richtige Form verwendet (geworden). Neben den **Partizipformen*** finden sich auch noch eine Form mit korrektem Umlaut (er fällt) und eine Form, in der der **Stammvokal*** des Verbs nicht – wie es erforderlich gewesen wäre – verändert wurde (nehmt er statt nimmt er).

Auf den ersten Blick erscheint das wie ein großes Durcheinander. Bei genauerem Hinsehen lassen sich aber systematische Zusammenhänge erkennen:

Das Kind hat offenbar gerade die Partizip II-Form der regelmäßigen Verben entdeckt und versucht nun, die Regel (Bildung: *ge+Wort+t*) anzuwenden. Es wendet diese Regel allerdings sowohl auf regelmäßige als auch auf unregelmäßige Verben an, hat also entweder noch nicht herausgefunden, dass es diese Unterscheidung gibt oder es vernachlässigt diese Unterscheidung im Augenblick, weil die Anwendung der neuen Regel noch seine volle Aufmerksamkeit erfordert.

Dass bei *gemacht* das Endungs-t fehlt, dürfte ein **Perforanzfehler*** sein. Und die korrekte Form *geworden* kann eine auswendig gelernte Form, eine sog. **lexikalisierte Form*** sein. Dann würde hier in einem Teilbereich eine noch nicht abgeschlossene Entwicklungsstufe sichtbar. Theoretisch könnte es sich auch schon um eine neue Bildung handeln, d. h. eine beginnende Differenzierung zwischen regelmäßigen und unregelmäßigen Verben. Da die Bildung der regelmäßigen Formen aber noch nicht automatisiert zu sein scheint, ist dies eher unwahrscheinlich.

Zusammenfassend kann man sagen: Man erkennt, wie das Kind sich bemüht, **Partizipformen*** zu bilden, wie die Anwendung teilweise schon gelingt (*gemacht*), teilweise aber auch noch misslingt (*gefällt*, *geerzählt*). Und man erkennt weiter, dass es Bereiche gibt, wo die neue Regel noch nicht angewendet wird.¹²

In Beispiel 8 haben wir die Reaktion eines Kindes kennen gelernt, das glaubt, eine richtige Form zu gebrauchen und an dieser Form festhielt, obwohl sie korrigiert wurde. Es war also zumindest vorübergehend aus Überzeugung **korrekturresistent**.

Beispiel 9 zeigt ein Kind, das sich offensichtlich für eine verkürzte Ausdrucksform entschieden hat, vielleicht aus praktischen Gründen. Auch dieses Kind scheint korrekturresistent zu sein.

Anhand von Beispiel 10 wird schließlich die Komplexität der Entwicklungsprozesse erkennbar. Offenbar ist der Übergang von einer falschen sprachlichen Form zu einer korrekten Form kein einfacher Schritt. Vielmehr gibt es Zwischenschritte. Kinder entdecken neue sprachliche Formen (Beispiel 4) oder sie konstruieren sie aufgrund der von ihnen entwickelten Regeln (Beispiele 8 und 10) und versuchen, mit den so produzierten Wörtern umzugehen, sie zu manipulieren und auszuprobieren.

Sollte man nicht besser gleich gezielt richtige Formen vermitteln? Könnte man damit den Lernweg vielleicht verkürzen und den Kindern die Sprache schneller beibringen?

Man hat herausgefunden, dass das „Antrainieren“ richtiger Formen nur eine kurzzeitige Wirkung hat.¹³ Das Lernen einer fremden Sprache funktioniert in vielen Bereichen anders. Der **innere Lernplan***¹⁴ scheint stärker zu sein als Anweisungen von Lehrkräften und Fachkräften. Wenn ein Kind eine neue Regel entdeckt und mit dieser zu experimentieren beginnt, vernachlässigt es vorübergehend auch „antrainierte Formen“. Später werden diese vorübergehend vernachlässigten, defekten Formen von den Lernern in der Regel aber selbst korrigiert, ohne dass sie zuvor **explizit*** geübt worden wären.

Wichtig: Man sollte also in Gegenwart der Kinder gutes und korrektes Deutsch sprechen, neue Formen mehrmals beiläufig in sinnvollen Zusammenhängen wiederholen und die Kinder anregen, dass sie mitsprechen oder – noch besser – diese neuen Formen mit eigenen Absichten gebrauchen. Was die Kinder von den von ihnen gehörten Äußerungen auswählen, hängt von ihren Voraussetzungen, Interessen und Fähigkeiten ab.

Kinder können in der Regel nicht gleich so „daherreden“ wie Erwachsene. Sie müssen ihre eigenen Lernwege durchlaufen. Und das bedeutet, dass einzelne Kinder je nach Distanz zwischen Erstsprache und Zweitsprache¹⁵ unterschiedlich lange brauchen, um eine Entwicklungsstufe zu durchlaufen.

¹³ Vgl. z. B. Doughty 2003

¹⁴ In der Fachliteratur spricht man vom „inneren Lehrplan“. Richtiger wäre, vom inneren Lernplan zu sprechen, weshalb wir künftig vom inneren Lernplan sprechen werden.

¹⁵ Englisch und Deutsch sind verwandte Sprachen. Man erkennt das daran, dass sich Wörter dieser Sprachen ähneln, z. B. *Haus* und *house*. Polnisch ist nicht so nah verwandt mit dem Deutschen. Dort heißt *Haus dom*. Im Türkischen heißt *Haus* dagegen *ev* und im Persischen *han*. *House* und *dom* werden leichter gelernt werden als Wörter wie *ev*, die keinen Bezug zur deutschen Sprache haben. Das gilt natürlich auch umgekehrt. Darum ist es für einen Engländer leichter, Deutsch zu lernen, als für einen Polen und für diesen wiederum leichter, als für einen Türken oder Araber, Japaner oder Chinesen.

¹² Wir werden unten auf die Entwicklungsschritte bei der Partizipbildung zurückkommen und sie ausführlicher beschreiben. Vgl. unten 2.3.5 Distanzstellung

1.3.1 Gesichtspunkte, die beim Korrigieren zu beachten sind¹⁶

- Betreuungspersonen können nur Korrekturvorschläge machen. Korrigieren müssen sich die Lerner selber. Es gibt Lerner, die Korrekturvorschläge nicht aufgreifen oder zu einem bestimmten Zeitpunkt „korrekturresistent“ sind, weil sie andere Probleme haben wie Ärger oder Müdigkeit oder aber überzeugt sind, dass sie schon eine richtige Form gebrauchen (Beispiel 8). Unter solchen Umständen sind Korrekturen nicht sinnvoll. Wenn Kinder auf Korrekturen ablehnend reagieren, sollte man nicht auf korrektem Nachsprechen beharren.
- Man unterscheidet zwischen form- und inhaltsbezogenen Phasen. Korrigieren sollte man nur in formbezogenen Phasen, z. B. wenn ein kollektives Diktat geschrieben wird (Kinder sagen einer Betreuerin, was sie aufschreiben soll) oder wenn Texte bereits von Kindern selbst geschrieben werden. Wenn in einem Kreis eine Fortsetzungsgeschichte erzählt und diese auf einen Tonträger aufgezeichnet oder aufgeschrieben wird, kann man beim Abhören oder Vorlesen über die dabei aufgetretenen bzw. auftretenden häufigen oder hartnäckigen Fehler sprechen, kann Wörter „abwägen“ und fragen, wie man es anders oder besser sagen kann. Dabei kann man auch auf Endungen, Vorsilben und **diskontinuierliche Elemente*** aufmerksam machen und so verhindern, dass sich defekte Formen festsetzen (fossilieren; vgl. dazu auch unten 1.3.2 **Erwerbsprinzipien***).
- Korrekturen sind wirkungslos, wenn man einen Lerner während eines Gesprächs oder gar während einer Erzählung unterbricht und zu korrigieren versucht. In solchen inhaltsbezogenen Phasen sollte man nicht korrigieren. Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Korrekturen vor allem dann wirksam sind, wenn ein Lerner um Ausdruckshilfen oder Korrekturen bittet. Dann sollte auch korrigiert werden. Denn: Selbstkorrekturen und vom Lernenden selbstinitiierte Fremd-korrekturen sind wirksamer als Korrekturen, die eine Fach- oder Lehrkraft ungebeten vornimmt oder anregt.
- Korrigieren sollte man nur das, worauf sich ein Lerner gerade konzentriert oder worauf man ihn aufmerksam machen kann. Gewöhnlich sind das Inhalte und nicht sprachliche Formen. Es kommt aber vor, dass ein Lerner eine Form oder **Formel*** häufiger gebraucht, sie vielleicht sogar mehrfach wiederholt, so als ob er sie gerade ausprobieren würde. Wenn dabei Fehler gemacht werden, kann man die Aufmerksamkeit eines Lerners darauf lenken bzw. voraussetzen, dass die Form vom Lerner schon als problematisch erkannt wurde. Korrekturvorschläge werden in solchen Fällen meist aufgegriffen.
- Bei Korrekturen sollte man immer darauf achten, dass nicht alles korrigiert wird, was ein Kind falsch macht. Sonst überfordert man einen Lerner schnell und demotiviert ihn. Korrekturen sind nur dann sinnvoll, wenn sie in Reichweite des Kindes sind, d. h. im Bereich der „Stufe der nächsten Entwicklung“ (Wygotski) liegen.
- Auch durch intensives Üben lassen sich viele Fehler nur vorübergehend „abstellen“. Vielleicht würde ein Kind, mit dem die Unterscheidung zwischen *mir* und *mich* (Beispiel 7) intensiv geübt wurde, 80 % der Fälle richtig machen, was schon ein großer Erfolg wäre. Man hat aber beobachtet, dass die Wirkung solcher Übungsphasen rasch abklingt und schon bald wieder mehr Fehler gemacht werden. Wenn ein Lerner hingegen in seiner Entwicklung bzw. nach seinem inneren **Lernplan*** so weit ist, dass er sich selbst korrigieren kann, dann verlieren sich diese Fehler allmählich, ohne dass erneut geübt worden wäre. Darum sollte man herausfinden, auf welcher Entwicklungsstufe sich ein Lerner gerade befindet. Denn nur dann kann auch angemessen korrigiert werden (vgl. dazu unten Lernaltersentwicklung).

Ein Hinweis in diesem Zusammenhang: Es wurde nachgewiesen, dass Eltern meist nur falsch gebrauchte Wörter oder falsche Aussagen korrigieren. Grammatische Fehler werden nur dann von ihnen korrigiert, wenn die Verständigung darunter leidet. Solange man sich verständigen kann, werden grammatische Fehler toleriert oder es wird beiläufig, d. h. freundlich ein sagend oder die Äußerung des Kindes in korrekter Form wiederholend, korrigiert. Das ist wirksamer als **explizites*** Korrigieren.

¹⁶ Vgl. dazu Hernici/Herelmann 1986; Henrici/Zöfgen 1993; Kleppin/Königs 1991; Kleppin 1998; Rehbein 1984;

1.3.2 Erwerbsprinzipien

Die Beispiele oben haben gezeigt, dass die Entwicklung oft stärker ist als Korrekturen. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von Erwerbsprinzipien, denen Lerner folgen. Lerner scheinen sich intuitiv nach ihnen zu richten. Erwerbsprinzipien lassen sich etwa so formulieren:

- Achte auf den Klang oder den Rhythmus eines Wortes oder einer **Formel***; das hilft beim Wiedererkennen und Erinnern
- Achte auf Bedeutungen. Sie sind für Lerner wichtiger als Formen.
- Achte auf betonte Wörter (**Substantive***, **Verben***, **Adjektive***) und vernachlässige unbetonte Wörter (Artikel, **Pronomen***, **Präpositionen***, **Konjunktionen***), sie werden auch beim Nachsprechen in diesem Stadium meist ausgelassen.
- Wenn eine Anzahl von ca. 300 Wörtern erworben wurde: Achte auf Endungen und auf Wörter am Ende von Äußerungen. Sie sind leichter wahrnehmbar.
- Achte auf die Reihenfolge, in der Wörter oder Satzteile gebraucht werden. Man spricht hier auch von **Normalform***. Das ist die Reihenfolge im Satz, die am häufigsten vorkommt. Abweichungen davon werden erst später erworben. Ähnliches gilt für Adjektive in prädikativer Stellung (*Peter ist groß*). Sie werden vor den vorangestellten (attributiven) Adjektiven gelernt (*der große Peter*).
- Noch später werden Vorsilben erworben, z. B. *vor-singen*, *ein-kaufen*. Vorher werden Vorsilben vernachlässigt bzw. ausgelassen.
- Suche nach Regeln. Dadurch kann es vorübergehend zu **Übergeneralisierungen*** kommen (er singte).
- Wenn keine regelhaften Zusammenhänge erkennbar sind, helfen **Formeln***. So werden z. B. Ausdrücke wie *am Tisch* oder *im Bett*, *ins Bett* früher gelernt als *an dem Tisch* oder *in dem Bett* bzw. *in das Bett*.
- Achte auf Wörter und Wendungen, die häufig vorkommen. Häufigkeit ist ein wichtiger Faktor beim Erwerb, wenn ein zu lernendes Wort oder eine Formel eine klare Bedeutung oder Funktion hat.
- Sehr viel später: Achte auf zusammengehörige Elemente. Es dauert lange, bis **diskontinuierliche Elemente*** z. B. trennbare Vorsilben bei Verben, die getrennt gebraucht werden (z. B. **mach die Tür auf**) oder zusammengehörige Elemente bei Zeitformen (z. B. **hat gestern gesehen**) als zusammengehörig erkannt werden.
- Vermeide Ausnahmen! Unregelmäßige Verben werden erst nach den regelmäßigen systematisch erschlossen. Formen regelmäßiger Verben werden vor unregelmäßigen Formen konstruiert. Unregelmäßige Formen werden am Anfang wie Wörter (**Lexeme***) gelernt oder in Formeln gebraucht (z. B. *ich singe* und *ich hab gesungen*).

1.3.3 Lernschwierigkeiten

Lernschwierigkeiten entstehen, wenn

- Wörter lang sind, schwer aussprechbar und/oder auf unbekannte oder abstrakte Objekte verweisen. Hauptwörter, die sich auf abstrakte Sachverhalte (z. B. *Liebe*) beziehen sowie Verben, Adjektive und insbesondere Adverbien gelten als schwerer lernbar als Substantive, die sich auf konkrete Gegenstände beziehen.
- Wörter mehrere Bedeutungen oder Funktionen haben, insbesondere **Funktionswörter*** (z. B. *der* als Artikel (*der Mann*) und als **Pronomen*** (z. B. *Peter, der gerade kam ...*). Wörter ähnlich klingen, weil sie dann leicht verwechselt werden (z. B. *den* und *dem*; *denn* und *dann*).
- Endungen mehrere Bedeutungen tragen (z. B. *-t* in *er wohnt* und *ihr wohnt* oder in *gewohnt*). Türkische Lerner kennen so etwas aus ihrer Muttersprache nicht. Endungen haben dort immer eine bestimmte Bedeutung.
- Veränderungen im Wort vorgenommen werden müssen (z. B. bei der Pluralbildung *der Vater, die Väter* oder bei der **Tempusbildung*** durch eine Veränderung des **Stammvokals*** bei Verben, vgl. *singen, sang, gesungen*). Kinder, die solche Veränderungen aus ihrer Muttersprache nicht kennen, haben damit besondere Schwierigkeiten. Gleiches gilt für die im Deutschen typische Unterscheidung zwischen Kurz- und Langvokalen (z. B. *kann* und *Kahn*), die es in vielen Sprachen nicht gibt.

1.4 These 3: Die meisten Fehler sind muttersprachlich bedingt

Es gibt viele Ursachen für Fehler. Eine Ursache kann die Muttersprache sein, vor allem dann, wenn man eine fremde Sprache zu lernen beginnt. Je mehr man von einer fremden Sprache gelernt hat, desto weniger muttersprachlich bedingte Fehler werden gemacht.

1.4.1 Welche muttersprachlich bedingten Fehler sind beobachtbar?

Es gibt grundsätzlich zwei Arten von muttersprachlich bedingten Fehlern: Fehler, die aufgrund von Automatismen „losgetreten“ werden. Das sind insbesondere Fehler im Bereich der Aussprache. Daneben gibt es aber auch Fehler, die dadurch entstehen, dass Lerner Daten der Zweisprache auf Strukturen und Regeln der Erstsprache beziehen. Muttersprachlich bedingte Fehler sind also nicht nur Fehler, die Lerner automatisch machen, es sind auch Fehler, die aufgrund von Überlegungen und Schlussfolgerungen entstehen, die

also konstruiert werden. Mit anderen Worten: Lerner sind dem Transfer von der Muttersprache in die Zweitsprache nicht automatisch unterworfen. Sie vergleichen auch Daten der Zweitsprache mit solchen der Erstsprache (vgl. dazu unten *ist dein Bruder ein Mädchen?*); auch dadurch können Transferphänomene entstehen.

Als typisch für muttersprachlich bedingte Fehler gelten 1. der fremde **Akzent***, 2. die falsche Aussprache, 3. ein unangemessener/falscher Wortgebrauch, 4. Fehler, die beim Gebrauch von Endungen oder Funktionsworten entstehen sowie 5. Fehler beim Gebrauch der Wortstellung im Satz.

Akzent und Wortbetonung

Wenn Franzosen Deutsch sprechen, so „singen“ sie. Ein falscher Akzent macht sich auch bei der Wortbetonung bemerkbar. Polen betonen z. B. immer die vorletzte Silbe, Franzosen die letzte Silbe. Polnisch und Französisch verfügen über einen festen Wortakzent, weshalb Wörter immer an der gleichen Stelle betont werden:

- Im Finnischen und Ungarischen wird stets auf der ersten Silbe betont,
- im Polnischen auf der vorletzten Silbe: Warscháwa nicht Wárschau
- im Französischen auf der letzten Silbe: Parí und aus Herr Móser wird Monsieur Mosér
- im Türkischen tendiert man ebenfalls zur Endbetonung: kapı - Tür, oğlum - mein Sohn).

Demgegenüber verfügt das Deutsche wie auch das Englische und das Russische über einen dynamischen **Akzent***, d. h. die Wortbetonung kann kontextbedingt wechseln. Wir können einen Fußgänger *umfahren* oder *úmfahren*. Wir sagen *Ápfel* aber *Kompótt* und nicht wie die Polen *Kómpot*, wir sagen *Telefón*, aber *telefonieren*, *Schein* aber *zum Vorschein kommen*. Kurz: Die Wortbetonung muss bei deutschen Wörtern stets mitgelernt werden, wenn nicht falsche Betonungen wie *Próses* statt *Prozéss*, *Insjativä* statt *Initivatíve* entstehen sollen.

Neben der Betonung ist es vor allem die Artikulation einzelner Laute, die ins Auge bzw. „ins Ohr springt“:

Einzelne Laute

Der türkische r-Laut wird anders gebildet als der deutsche r-Laut und er klingt darum auch etwas anders. Wenn türkische Kinder Deutsch zu lernen beginnen, verwenden sie im Deutschen zunächst den türkischen r-Laut. Später beginnen sie, einen neuen r-Laut zu bilden und zu erproben, sich dem deutschen r-Laut anzunähern. In ihren Äußerungen kann man in dieser Zeit vorübergehend den türkischen r-Laut neben einem Laut hören, der dem deutschen r-Laut angenähert ist. Diese variable Artikulation des r-Lautes diagnostizieren Heilpädagogen und Sonderschullehrkräfte zuweilen zu

Unrecht als Sprachstörung. Bei zweisprachig aufwachsenden Kindern sind das ganz normale Entwicklungsphasen. Die meisten türkischen Kinder können nach einiger Zeit den deutschen r-Laut korrekt oder doch so artikulieren, dass man sie problemlos versteht, so dass eine heilpädagogische Sonderbehandlung nicht erforderlich ist.

Der h-Laut wird im Türkischen am Wortanfang gesprochen (vgl. *havlu*), im Wort aber oft als ich-Laut (z. B. bei der Aussprache von *König*) oder ach-Laut realisiert oder ganz weggelassen. So wird der Name *Mehmet* im Hochtürkischen als *Mechmet* ausgesprochen, dagegen in der Zentral- und Osttürkei umgangssprachlich als *Memet*. Je nach Herkunftsregion wird also das deutsche h z. B. in *Kahn* von Türken als *Kachn* oder als *Kan* gelesen werden. Langvokale oder Längenzeichen gibt es im Türkischen nicht. Türken sagen darum oft *li:ten*¹⁷ statt *litten* oder *weder* statt *we:der*, *wollfüllen* statt *wohl-fühlen* usw.

Zusammengefasst: Die Unterscheidung zwischen kurzen und langen Vokalen bereitet große Schwierigkeiten.¹⁸ Man muss den Unterschied hören lernen, am besten anhand von kontrastierenden Wortpaaren wie *Kahn* und *kann* oder *Wolle von Frau Holle* und *wohl mit Kohl* oder *Öl mit Fett* (im Türkischen *yağ [ÖL]*), wobei das *a* auch länger ausgesprochen wird als z. B. das *a* in *yatak: Bett*). Die verwendeten Beispielwörter sollten den Kindern gut bekannt sein. Sonst geht es den Kindern wie den Lesern, die kein Türkisch können, mit den türkischen Beispielen.

Konsonantenhäufung*

Für türkische Lerner sind auch Konsonantenhäufungen am Wortanfang (z. B. *Strumpf*) schwierig zu artikulieren. Und auch Endungen werden bei Unsicherheit gerne ausgelassen (vgl. oben 1.3.2 **Erwerbsprinzipien***). Manche Wörter werden deshalb vermieden (Vermeidungsstrategie), andere werden „vernuschelt“. Man hört dann z. B. *bis jetzt is nix gemachtodn* oder *Kaltässchtandad*.¹⁹ Anfangs werden auch gerne sog. **Sprossvokale*** zur Erleichterung der Aussprache eingefügt. Da hört man dann z. B. *Burot* statt *Brot* oder *Bulume* statt *Blume*. Übrigens erleichtern sich auch deutsche Kinder in einer frühen Phase des Erwerbs die Aussprache auf diese Weise. Man versuche einmal den polnischen Namen für *Stettin* (polnisch *Schtschettin*) korrekt auszusprechen. Das bereitet deutschen Zungen ähnliche Schwierigkeiten wie türkischen Zungen *Brot* oder *Strumpf*.

¹⁷ das *i:* bedeutet: Das *i* wird lang gesprochen wie das *i* in *Lied*.

¹⁸ Es gibt in der neueren Sprachentwicklung des Türkischen eine Tendenz zur Längung von Vokalen, z. B. bei Vokalen, die von einem *yumuşak-g* gefolgt werden (vgl. *ağ, oğlan* oder *ağlamak*). Langvokale werden aber nicht (in Opposition zu Kurzvokalen) zur Bedeutungs differenzierung verwendet.

¹⁹ für *Qualitätsstandard*

Wortschatz/Wortbedeutungen

Im Wortschatzbereich fällt auf, dass teilweise falsche Wörter gebraucht werden, z. B. *nehmen*, wo man eigentlich *kaufen* sagen müsste. Wenn man weiß, dass es im Türkischen ein Wort gibt (*almak*), das die Bedeutung *nehmen, bekommen/erhalten, kaufen* haben kann, wird man verstehen, warum solche Verwechslungen passieren. Natürlich kann man sich im Türkischen auch genauer ausdrücken und *satın almak (kaufen)* verwenden. Aber im Alltag ist man oft großzügiger, wie übrigens auch in Deutschland. Wenn jemand sagt *Ich geh schnell mal Brötchen holen*, so meint er mit dem *holen* unausgesprochen natürlich auch *kaufen*.

Ein türkisches Kind fragt ein anderes Kind im Kindergarten: *Ist dein Bruder ein Mädchen?* Wie kann das Kind so etwas fragen?

Dazu muss man wissen, dass es im Türkischen ein Wort (*kardeş*) gibt, das in etwa unserem *Geschwisterkind* entspricht. Wenn man nun *Bruder* sagen will, hat man mehrere Möglichkeiten. Es kann ein eher selten gebrauchtes Lehnwort (*birader*) verwendet werden oder das häufig gebrauchte "großer Bruder" (*a:bi*, geschrieben *ağabey*). Oder man bezeichnet einen Bruder als *erkek kardeş*, was so viel wie *männliches Geschwisterkind* bedeutet. Und natürlich gibt es auch ein *weibliches Geschwisterkind (kız kardeş)*. Nun wird die Frage: *Ist dein Bruder ein Mädchen?* verständlich. *Bruder* wurde von dem fragenden Kind offenbar im Sinne von *kardeş* gedeutet. Durch seine Frage wollte das Kind also herausfinden, ob es sich bei dem Geschwisterchen um ein *kız kardeş* oder um ein *erkek kardeş* handelt.

Auch nach zwei oder drei Lernjahren kann man von türkischen Lernern Äußerungen wie diese hören²⁰:

(1) *Im Urlaub sind wir mit dem Auto zum Strand gegangen.*

Im Türkischen, ähnlich übrigens wie im Englischen, verwendet man *gehen* auch für *fahren* oder *reisen*. Man geht also mit dem Auto, dem Zug, dem Schiff, dem Flugzeug, ... *to go by train ... trenle gitmek*, was wörtlich: *Zug-mit gehen* bedeutet.

An der wörtlichen Übersetzung wird eine andere Besonderheit des Türkischen erkennbar: Funktionswörter, die im Deutschen vor dem zugehörigen Nomen stehen (**Präposition*** wie *in* oder *bei*, d. h. also vorangestellte Wörter), stehen im Türkischen hinter dem Nomen (**Postposition***) oder verstecken sich in einer Endung (hier: *-le*). Wenn türkische Kinder deutsche Äußerungen zu verstehen versuchen, müssen sie also zuerst einmal lernen, dass die Informationen im Deutschen in einer

ganz anderen Reihenfolge „gepackt“ sind als im Türkischen. Und wenn sie zu sprechen versuchen, werden durch die Automatismen, die sie in ihrer Muttersprache ausgebildet haben, oft falsche Äußerungen produziert.

So ist beispielsweise *das Tür* eine Übersetzung aus dem Türkischen (*bu kapı* wörtlich: das [ist eine] Tür).²¹ Solche verkürzten Sätze sind im Türkischen möglich, im Deutschen hingegen nicht. Wenn Kinder nicht alleine merken, dass man dies so im Deutschen nicht sagen kann, sollte man versuchen, sie darauf aufmerksam zu machen. Gemeinsames Schreiben ist da zweifellos ein guter Kontext. Aber auch mit Hilfe von Tonaufnahmen beim Reihumerzählen könnte man anschließend, z. B. beim Abhören, darauf aufmerksam machen.

Ein weiteres Beispiel: Eine türkische Grundschülerin schreibt in einem deutschen Text:

(2) *sain fata gukt sain son*

Diese Formulierung mag auf den ersten Blick unverständlich erscheinen. Warum wird hier zweimal *sein* verwendet? Wenn wir uns die entsprechende türkische Formulierung ansehen (s. u.), wird erkennbar, dass hier ebenfalls ein Einfluss der Muttersprache vorliegt:

(3) *babası oğluna bakıyor*
wörtlich übersetzt: Vater-**sein** Sohn-**sein**-zu guckt

Das Mädchen hat schon gelernt, dass im Deutschen das Verb im Satz in der Regel (vgl. oben **Erwerbprinzipien***, **Normalform***) an zweiter Stelle steht und nicht wie im Türkischen am Ende des Satzes. Und es hat gelernt, dass Informationen, die im Türkischen nachgestellt werden, im Deutschen vorangestellt werden müssen (*sein Vater* und nicht *Vater-sein*). Sie hat also schon viel gelernt, auch wenn man das ihrem Satz nicht ansieht. Der Automatismus des Türkischen macht sich hier dennoch bemerkbar durch die zweifache Produktion des Possessivpronomens (*sein*).

Man wird nun verstehen, warum gerade **Funktionswörter*** wie Artikel und Präpositionen – beides gibt es im Türkischen nicht – türkischen Kindern besondere Schwierigkeiten bereiten. Kinder, die eine westeuropäische Sprache als Muttersprache sprechen, z. B. Italienisch, haben es da leichter. Sie müssen bei **Funktionswörtern*** nur umlernen. Kinder mit einer entfernteren Erstsprache wie Türkisch brauchen dazu länger, weil sie den Gebrauch von Funktionswörtern erst neu erlernen müssen.

²¹ *bu* ist eigentlich ein Demonstrativpronomen, das im vorliegenden Fall aber im oben genannten Sinne übersetzt werden kann. Artikel (**die** Tür) gibt es im Türkischen nicht. Und es gibt auch keine Genusformen. Man unterscheidet also nicht, ob *Tür* maskulin (*der*), feminin (*die*) oder neutrum (*das*) ist.

²⁰ Mit den runden Klammern werden Beispielsätze gekennzeichnet.

1.4.2 Wie ist das mit dem Sprachwechsel?

Über die Auswirkungen eines Sprachwechsels gibt es sehr unterschiedliche Auffassungen. Einerseits ist der Wechsel von der Zweitsprache (Deutsch) in die Muttersprache für Anfänger zweifellos entlastend. Denn gerade am Anfang erfordert das Erraten von Zusammenhängen und Bedeutungen große Konzentration. Da können Kinder schon nach 5 oder 10 Minuten erschöpft sein und abschalten. Die Möglichkeit zum Wechsel in die Muttersprache ist hier also eine Möglichkeit zur Entspannung.

Das gilt nicht nur für Kindergartenkinder, sondern auch für Grundschülerinnen und Grundschüler, und zwar so lange, bis die Zweitsprache so weit entwickelt ist wie die Muttersprache und ihre Funktionen im Alltag übernehmen kann.

In der Regel ist das nach drei bis vier Schuljahren der Fall. Bis dahin sollten Kinder in Pausen ihre Sprachen nach Bedarf wechseln dürfen. Durch das Verbot, die Muttersprache auf dem Schulhof zu gebrauchen, wird in dieser Phase die Aneignung der Zweitsprache nicht beschleunigt, wie manche Lehrkräfte glauben. Ergebnisse der Hirnforschung zeigen vielmehr, dass die Erstsprache nicht abgeschaltet werden kann. Sie wird beim Gebrauch der Zweitsprache immer aktiviert.²² Verbote können daher nur zur Unterdrückung und Verunsicherung beitragen. Sie begünstigen die Entstehung von Lernhemmungen und sind folglich ungeeignet, um die Lernbereitschaft zu erhöhen. Kurz: Sie sind kontraproduktiv.

Andererseits weiß man, dass gerade beim Wechsel von einer Sprache in die andere Interferenzfehler häufiger auftreten, als wenn nur in einer Sprache kommuniziert wird. Man sollte also die Kinder zum Gebrauch nur einer Sprache ermuntern.

Das fällt leicht, wenn eine Betreuerin nur Deutsch versteht. Allerdings sollte man am Anfang längere monolinguale Phasen vermeiden und immer wieder Gelegenheit geben, die Erstsprache zu gebrauchen, z. B. beim freien Spiel oder beim Singen von Liedern der Erstsprache. Mütter können Kinderlieder aus ihrem Sprachraum in der Gruppe vorsingen oder ihren Kindern zu Hause beibringen, so dass sie auch in der Fördergruppe zur Entspannung gesungen werden können. Ähnliches gilt für Kinderreime und Abzählverse.

Gerade in der Anfangsphase können solche erstsprachlichen „Einsprengsel“ im Alltag den Kindern helfen. Wenn alle Sprachen, die in einer Gruppe vorhanden sind, auf diese Weise einbezogen werden, wird damit

die eigene Sprache aufgewertet. Auch entwickeln die Kinder an solchem Material schon früh Sprachbewusstheit, da sich diese in der starken Sprache (in der Regel die Muttersprache) früher entwickelt als in der schwachen Zweitsprache.²³

Es wurde beobachtet, dass Kinder, die beim Sprechen von einer Sprache in die andere wechseln, größere Fortschritte machen als Kinder, die immer nur eine Sprache zu gebrauchen versuchen.²⁴ Wahrscheinlich hat das damit zu tun, dass dann, wenn sie auf ein Wort aus der Muttersprache zurückgreifen, weil sie das passende Wort in der Zweitsprache noch nicht oder im Augenblick nicht wissen und das entsprechende deutsche Wort von der Fach- oder Lehrkraft beiläufig eingesagt oder erwähnt wird (z. B. *ach du meinst ...*), sie sich ein solches Wort leichter einprägen als unter anderen Umständen.

Wer einmal in einer solchen Situation gewesen ist, der weiß, dass man ein so vorgesagtes Wort dankbar aufgreift und es sich merkt. Wird hingegen dasselbe Wort vorgesagt, ohne dass ein entsprechendes Ausdrucksbedürfnis bei Lernern besteht, wird dieses Wort entweder gar nicht aufgegriffen oder schnell wieder vergessen. Daraus folgt:

Authentischer Sprachgebrauch wie Gespräche mit Kindern, gemeinsames Erzählen und Reflektieren oder Schreiben ist für den Wortschatzerwerb wirkungsvoller als der Einsatz von Bildkarten oder Memories.

Kinder merken schnell, wer ihre Sprachen kann und beginnen dann vor allem untereinander zwischen den Sprachen spielerisch zu wechseln. Es gibt Eltern, Fach- und Lehrkräfte, die solche Sprachmischungen für problematisch halten und befürchten, dass keine Sprache richtig gelernt wird.

Eine solche Befürchtung ist unbegründet. Kinder zeigen diesen spielerischen Wechsel in der Regel nur bei Menschen, von denen sie wissen, dass sie beide Sprachen beherrschen, die also genauso reden können. Wenn sie mit monolingualen Personen sprechen, lassen sich Sprachwechsel kaum beobachten. Spätestens dann, wenn der Gesprächspartner darauf hinweist, dass er solche „anderen Ausdrücke“ nicht versteht, regulieren die Kinder ihr Ausdrucksverhalten.

²³ Als stark bezeichnet man die Sprache eines zwei- oder mehrsprachigen Individuums, in der sich ein Sprecher differenzierter auszudrücken vermag und sich beim Gebrauch kaum anstrengen muss. Schwache Sprachen sind weniger automatisiert und erfordern daher mehr Konzentration. Störgeräusche behindern Verstehensprozesse, weshalb der Geräuschpegel beim Lernen niedrig sein sollte. In einer schwachen Sprache kann man sich auch nicht so differenziert ausdrücken.

²⁴ Vgl. dazu Jeuk 2003

²² Vgl. Zareva, A./Schwanenflugel, P./Nikolova, Y. 2005

Sollte es dennoch passieren, dass ein Kind dies nicht selbst regulieren kann, sollte man solche Zusammenhänge beim gemeinsamen Schreiben von Texten bewusst machen. Grundsätzlich aber gilt: Je mehr die Kinder in ihrer Zweitsprache bewältigen können, desto eher werden sie auch beim Sprechen mit Monolingualen nicht mehr auf ihre Muttersprache zurückgreifen. Wenn sie daneben das Wechseln zwischen Sprachen mit gleichaltrigen Bilingualen als Spiel inszenieren oder als Gruppenkennzeichen nutzen, so hat das meist partertaktische Gründe und ist kein Zeichen von „Halbsprachigkeit“.

Es kann zwei bis drei Jahre dauern, bis diese aus Sprachnot geborenen Rückgriffe auf die Muttersprache sich allmählich verlieren. Dann allerdings sollte man darauf achten, dass möglichst nur noch Deutsch oder eben die Muttersprache gebraucht wird und das Wechseln zwischen den Sprachen auf den Sprachgebrauch in der „peer group“, also der Gruppe der Gleichaltrigen und Freunde, beschränkt bleibt.

Zum Abschluss ein Zitat aus der UN-Konvention über die Rechte von Kindern. Hier heißt es im Artikel 30: Du hast das Recht, die Sprache und das Brauchtum deiner Familie zu lernen und zu gebrauchen, auch wenn diese nicht von der Mehrheit der Bevölkerung des Landes geteilt werden, in dem du lebst.

1.5 These 4: Wörter lernen ist leicht, Grammatik ist schwer

Für viele Menschen besteht das Erlernen einer fremden Sprache vor allem darin, eine neue Grammatik zu erlernen. Wörter lernen gilt dagegen als einfach. Man zeigt einen Gegenstand und sagt, wie er heißt. Zu einem Apfel sagen wir dann eben *apple* und zu einem Haus *house*. Inhalte, so wird dabei argumentiert, müssen nicht neu erlernt werden. Sie wurden im Rahmen des Erstspracherwerbs schon gelernt, können also als bekannt vorausgesetzt werden. Vermittelt werden müssen nur neue Bezeichnungen bzw. Wortformen.²⁵ Solche Alltagstheorien basieren auf folgenden Annahmen:

1. Wortbedeutungen sind einfach.
2. Wortbedeutungen sind statisch.
3. Sie lassen sich leicht vermitteln.
4. Jedem Wort in der fremden Sprache entspricht ein Wort in der eigenen Sprache.

Alle vier Annahmen sind falsch. Wenn man Wörter wie *Haus* betrachtet, so scheinen diese Annahmen zwar gerechtfertigt. Tatsächlich sind aber Wortbedeutungen sehr viel komplizierter, wie wir noch sehen werden.

Wortbedeutungen entwickeln sich mit unseren Lebenserfahrungen und mit unserem Sprachgebrauch. Wer eine fremde Sprache erlernt hat, der weiß z. B., dass nicht jedem Wort der fremden Sprache auch ein Wort in der Muttersprache entspricht. Streng genommen gibt es genaue Entsprechungen zwischen Wörtern zweier Sprachen nur in Fachsprachen²⁶. Denn selbst bei verwandten Sprachen gibt es bei Wörtern in der Regel nur Bedeutungsüberschneidungen, nicht aber Bedeutungsgleichheit.

Wenn Lerner dennoch so verfahren, als ob es Wortschatzgleichungen gäbe, so bedeutet das, dass am Anfang solche Gleichsetzungen zunächst einmal toleriert werden sollten, dass aber später, durch Vergleiche und insbesondere durch Textarbeit die genaueren Bedeutungen herausgearbeitet werden müssen. Denn Bedeutungen, die naiv von der Muttersprache in die Zweitsprache übertragen werden, können später Missverständnisse provozieren und dadurch Kommunikation erschweren oder gar verhindern.

Vorschulkinder, die mit der Aneignung einer zweiten Sprache beginnen, verfügen zwar schon über einen Grundwortschatz von 3000 bis 4000 Wörtern. Es gibt aber noch viele Bereiche, in denen auch sie in ihrer Muttersprache neue Wörter und Begriffe lernen müssen. Das besondere in diesem Lernalter besteht also darin, dass Wortformen und Wortbedeutungen oft parallel gelernt werden müssen – auch in der Zweitsprache, wenn entsprechend Wörter in der Erstsprache noch nicht erworben wurden. Hinzu kommt, dass viele Bedeutungen in der Erstsprache noch unvollständig bzw. undifferenziert sind, so dass sich aus beiden Bedingungen ein erheblicher Mehraufwand beim Lernen ableiten lässt, weil neue Wörter der Zweitsprache nicht automatisch an Bedeutungen (bzw. nur an Grobbedeutungen) der Erstsprache angehängt werden können. Begriffe und Bedeutungen, die in der Zweitsprache neu erarbeitet wurden, die in der Muttersprache aber noch nicht existieren, werden von manchen Kindern automatisch auch in die Muttersprache integriert. Aber nicht alle Kinder verfahren so, weshalb die Gefahr besteht, dass der erstsprachliche Wortschatz nur lose mit dem zweitsprachlichen Wortschatz verbunden wird.²⁷ Als Folge kann es zu einer Stagnation in der Entwicklung der Erstsprache kommen, was längerfristig negative Konsequenzen hätte. Darum sollten die in Fördermaßnahmen neu eingeführten Wörter und Themen auch

²⁵ Wir werden uns hier primär auf Inhaltswörter (Nomen, Verben und Adjektive) konzentrieren.

²⁶ Ein Beispiel dafür wären *wasserdicht* und *waterproof*.

²⁷ Vgl. Apeltauer 2006b

Eltern übermittelt werden, damit diese die Wörter und Themen zu Hause in der Erstsprache überprüfen, falls erforderlich auch einführen, auf jeden Fall aber wiederholen und absichern können.²⁸

1.5.1 Stufen der Aneignung eines neuen Wortes

1. Stufe: Sich den Klang eines Wortes einprägen

Wenn ein Kind ein neues Wort (z. B. *Ente*) lernt, so bedeutet das, dass das Kind sich zunächst den Klang dieses neuen Wortes einprägen muss, um es später wieder zu erkennen. Dazu genügt ein einmaliges Hören in der Regel nicht. Je nach Kontext und innerer Beteiligung eines Lerners muss ein Wort dazu mehr oder weniger oft wahrgenommen werden.

2. Stufe: Artikulieren lernen

Nachsprechen kann das Einprägen erleichtern, wenn ein Kind freiwillig und mit innerer Beteiligung nachspricht. Nachsprechen kann man aber auch mechanisch, d. h. ohne innere Beteiligung. Wir sagen auch: es wird papageienhaft nachgeplappert. Solches Nachplappern ist für das Lernen meist wirkungslos. Viele Leserinnen und Leser wissen vermutlich noch aus eigener Erfahrung, dass man etwas mechanisch wiederholen kann und dabei sogar seinen Tagträumen nachzuhängen vermag. Darum sollte Nachsprechen nicht erzwungen werden.

Häufig haben Kinder Lust, etwas nachzusprechen, insbesondere dann, wenn man ihnen in Aussicht stellt, dass sie später etwas in der Großgruppe auswendig erzählen oder „vorlesen“ dürfen.²⁹

Wichtig ist, dass beim Artikulieren immer auch die Betonung eines Wortes vermittelt wird, also *Énte* und nicht *Enté*. Denn es gibt Sprachen, die keinen veränderbaren Wortakzent aufweisen, bei denen die Anfangs- oder Endbetonung (oder die Betonung der vorletzten Silbe) üblich ist (vgl. oben 1.4). Im Deutschen hingegen kann der **Akzent*** wechseln. Falsch betonte Wörter können die Verständigung erschweren. Darum sollte man die Betonung mitlernen lassen.

Nachsprechen ist beim Singen eines Liedes selbstverständlich. Melodie und Rhythmus tun ein Übriges, um eine innere Beteiligung zu erleichtern. Ähnliches gilt für Kinderreime und Zungenbrecher. Solche Nachsprech-

übungen helfen, so dass man sich den Klang und Rhythmus eines Wortes leicht einprägen kann, auch wenn noch unklar ist, was das einzelne Wort genau bedeutet.

Es müssen nicht alle Wörter eines Liedes vorab genau erklärt werden. Wichtig ist nur die Erläuterung der Geschichte oder Szene. Vorab geklärt werden können vielleicht zentrale Begriffe, damit ungefähr klar ist, worum es geht. Andere Wörter können vielfach aus dem Kontext erraten werden.

3. Stufe: Bedeutung zuordnen³⁰

Wenn eine Lernerin oder ein Lerner eine Wortform (bzw. den Klang eines Wortes) sicher erkennen kann, wird auch eine Bedeutung zugeordnet. Doch ist die Bedeutungszuordnung kein Vorgang, bei dem ein Wort, das zuvor nicht verstanden wurde, plötzlich mit all seinen Bedeutungen erfasst wird. Vielmehr wird am Anfang häufig nur eine Teilbedeutung erschlossen.

Anders ist das, wenn bereits ein entsprechendes Wort in der Erstsprache erlernt wurde. Nehmen wir an, ein Kind kennt schon das Wort *ördek* (die türkische Bezeichnung für *Ente*). Die Bedeutung des türkischen Wortes wird nun davon abhängen, was das Kind schon über Enten weiß. Wenn es schon viele Erfahrungen mit Enten gemacht hat und/oder mit seinen Eltern schon mehrfach über Enten (z. B. beim Spaziergehen) gesprochen hat, wird es mehr über Enten wissen. Und dieses Wissen findet natürlich Eingang in die Bedeutung von *Ente*. Kennt ein Kind aber auch die muttersprachliche Bezeichnung noch nicht oder verbindet es mit dem Wort nur eine Abbildung oder einen Vogel, den es einmal von Ferne gesehen hat, müssen beim Lernen des deutschen Wortes zugleich auch neue Bedeutungen erlernt werden. Das ist natürlich aufwendiger als wenn ein neues Wort nur an die Bedeutungen eines vertrauten Wortes (der Erstsprache) angehängt werden muss. Darum wird dafür auch mehr Zeit benötigt.

Eltern sollten ermutigt werden, mit ihren Kindern über Themen zu sprechen, die in Fördermaßnahmen erarbeitet werden sollen (z. B. meine Familie, Kleidung, Tiere, Zirkus, Sport). Auch Geschichten, die später in der Zweitsprache behandelt werden sollen, sollten vorab zu Hause in der Muttersprache vorgelesen werden. Denn es erleichtert das Aneignen neuer Wörter beträchtlich, wenn man Inhalte (Themen, Szenen oder Vorgänge) schon kennt und schon ahnt, was Worte bedeuten.

²⁸ Solche Informationen könnten z. B. wöchentlich im Kindergarten/in der Grundschule auf dem Info-Brett für die Eltern „ausgehängt“ werden. Eltern könnten angeleitet werden, so dass sie sich diese Wörter selbständig abschreiben, zu Hause evtl. nachschlagen und dann mit ihren Kindern über diese Themen sprechen und so Bedeutungen auch über die Erstsprache zugänglich machen.

²⁹ Im Rahmen des Kieler Modells durften die Kinder auch „vorlesen“, d. h. Bilderbücher vor sich aufschlagen und so tun, als ob sie lesen würden. Wir haben festgestellt, dass die Kinder dabei einen „Erzählton“ annehmen, dass sie langsamer und sorgfältiger artikulieren und sich auch häufiger korrigieren als in Alltagsgesprächen.

³⁰ Eine Bedeutung kann auch schon zugeordnet werden, wenn ein Wort sicher erkannt wird. Die Stufen 2 und 3 sind also vertauschbar. Manchmal hilft es, wenn ein Wort erst dann nachgesprochen wird, wenn schon eine erste Bedeutung bekannt ist. Andererseits wird nach der Bedeutungszuordnung oft nicht mehr so genau hingehört, weil man ja nun weiß, was es bedeutet. Deshalb wird empfohlen, zunächst einmal Höreindrücke zu vermitteln und erst nach dreimaligem Vorsagen auch Bedeutungen zu erklären.

*Stufe 4: Ausbau der Bedeutung,
Aufbau konzeptionellen Wissens*

Ein Kind geht mit seiner Mutter an einem Teich entlang. Plötzlich zeigt das Kind auf eine Ente, die im Wasser schwimmt und fragt: Hat die Ente keine Füße?

Solche Fragen sind typisch für die Phase, in der die Bedeutung eines Wortes ausgebaut wird. Das Kind wusste schon, dass eine *Ente* ein Vogel ist und dass Enten so komisch gehen (watscheln). Es hat nun gerade bemerkt, dass eine Ente auch schwimmen kann. Später sieht es vielleicht, dass Enten auch fliegen und tauchen (gründeln) können. So wird die Bedeutung von Ente allmählich angereichert. Schließlich weiß das Kind, dass eine *Ente*

- ein bestimmter Vogel ist
- sitzen, stehen, komisch gehen, schwimmen, tauchen und fliegen kann sowie
- komische Laute (im Deutschen quak quak, im Russischen krja krja, im Türkischen vak vak) von sich geben kann.

Doch die Bedeutungsentwicklung ist damit nicht abgeschlossen.

Stufe 5: Vernetzung: Sprachwissen erweitern

Was muss ein Kind noch lernen, um das Wort angemessen gebrauchen zu können?

Es muss zum Beispiel herausfinden, zu welcher Wortart das neue Wort (*Ente*) gehört. Indem ein neues Wort an einer Stelle in einen Satzrahmen eingesetzt wird, kann ausprobiert werden, ob man so sagen kann. Beispielsweise: *Ente ist ein Tier/Vogel.* oder *Ente ist da.* oder *Da ist (die) Ente.* oder *Ist Ente ein Vogel?* Aus den Ergebnissen solcher Versuche kann das Kind ableiten, dass *Ente* am Anfang oder am Ende von Äußerungen stehen kann, dass Ente also als Subjekt oder Objekt im Satz verwendet werden kann. Intuitiv wird so die Kategorie Substantiv erfasst.

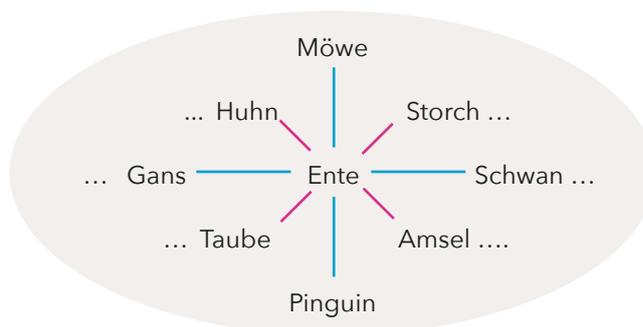
Das Kind muss aber auch lernen, wie man mehrere Enten bezeichnet. Es lernt die Pluralform *Enten*. Und es lernt, dass es *die Ente* heißt und nicht *der* oder *das Ente*. Solche **Genusformen*** werden jedoch im Allgemeinen erst sehr spät erworben.

Irgendwann schnappt es auch Wortbildungen wie *Entenschnabel*, *Entenfuß* oder *Entenschwanz* auf. Schwierigkeiten bereiten wird ihm dagegen *Zeitungsente*, selbst wenn es das Wort *Ente* und das Wort *Zeitung* schon kennt. Denn solche übertragenen Bedeutungen sind besonderes schwer zu verstehen.

Zu den Vernetzungen gehört auch, dass gelernt wird, mit welchen Wörtern das neue Wort häufig zu hören ist,

zum Beispiel: *lahme Ente*, *blöde Ente*, nicht aber *kluge Ente*. Wir sagen im Deutschen z.B. *Ich habe gut gespeist*, nicht aber *Ich habe viel /wenig gespeist*. Solche Kombinationen von Wörtern werden als **Kollokationen*** bezeichnet und meist als Formeln (d.h. wie Einzelwörter) gespeichert und abgerufen.

Daneben gibt es auch Beziehungen zu anderen Vögeln und Tieren. Solches Wissen gehört einerseits zum Sachwissen, andererseits müssen dazu aber auch wiederum sprachspezifische Bezeichnungen gelernt werden.³¹ In welcher Art und Weise unterscheiden sich Enten z.B. von:



Und wie heißen die männlichen oder weiblichen Tiere oder die Vogeljungen?³²

Nun wissen wir auch, weshalb eine gut entwickelte Muttersprache eine gute Voraussetzung für den Zweitspracherwerb ist. Denn wenn ein Kind die oben genannten Vögel mit ihren Eigenschaften schon kennt, wird ihm das Erlernen der deutschen Bezeichnungen natürlich leichter fallen, als wenn es erst diese „Objekte“ kennen lernen muss und dann noch dazu die Bezeichnungen lernen soll.

Im Vorschulbereich gibt es viele Objekte und Wörter, die den Kindern auch in ihrer Muttersprache noch unbekannt sind. In solchen Fällen sollten dann die Bezeichnungen sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache vermittelt werden, damit die Erstsprache nicht plötzlich zur defekten Sprache wird. Hier bedarf es der Anregung der Eltern. Denn die Erstsprache ist in dieser Entwicklungsphase der Impulsgeber für die kognitive Entwicklung. Sie kann nicht plötzlich durch die Zweitsprache, die erst noch entwickelt werden muss, ersetzt werden.

³¹ Im Kieler Modell wurde ein Schneckenprojekt durchgeführt. Die Kinder sammelten und beobachteten Schnecken und lernten Bezeichnungen wie *Fühler*. Als sie ihren Eltern davon erzählten, hatten diese Schwierigkeiten, sie zu verstehen, weil ihnen entsprechende Bezeichnungen in der Erstsprache fehlten und sie Fühler bisher kaum genauer betrachtet hatten. Mit anderen Worten: **der Ausbau des konzeptuellen Wissens ist an den Ausbau der Sprache gekoppelt und umgekehrt.**

³² Den *Hahn*, den *Enterich* und den *Gänserich* kennen wir alle. Nicht alle Erwachsene kennen die Bezeichnung *Ganter*. Und wie heißen die „Vogelbabys“ bei den *Enten*, *Gänsen*, *Schwänen*, ...?

Stufe 6: Automatisierung

Wenn ein Kind das Wort *Ente* gelernt hat, also weiß, wie das Wort klingt und betont wird, wenn es dem Wort Bedeutungen zuordnen und es auch artikulieren kann, dann ist es Zeit, dass das Wort intensiv gebraucht wird, damit es automatisiert werden kann. In den einschlägigen Lehrwerken (vgl. Anhang) findet man dazu viele Übungsvorschläge. Nicht alle sind sinnvoll. Manche sind mechanisch aufgebaut und gleichen Beschäftigungstherapien.³³ Solche Übungen sollte man vermeiden. Dagegen eignen sich Sprachlernspiele (vgl. z. B. die Sammlung von Anne Spier im Anhang) aber auch Spiele mit Sprache (z. B. Umbenennungsspiele, die Kinder zuweilen selbst entwickeln: *Du bist ein Anorak*) sowie Lieder oder Zungenbrecher ausgezeichnet für die Automatisierung.

1.5.2 Zur Auswahl und Vermittlung neuer Wörter

Kriterien für die Auswahl

Als wichtiges Kriterium für die Auswahl von Wörtern gilt die Häufigkeit ihres Auftretens. Man sagt, dass mit den häufigsten 1 000 Wörtern ca. 80 % eines Wortschatzes abgedeckt werden können. Doch was heißt das? Welche Wörter gehören zu den am häufigsten gebrauchten Wörtern im Deutschen?

Dazu gehören vor allem **Funktionswörter***, d. h. Artikel (der, die, das), **Pronomen*** (er, dieser, meiner, jener ...) Präpositionen (in, an, zu, bei, auf ...), Konjunktionen (und, aber, oder, sondern ...), Modalwörter (wohl, doch, schon, mal, ...) und Hilfsverben (haben, sein und werden), jene Wörter also, die besonders schwer zu lernen sind, weil sie nur Funktionen übernehmen. Mit ihnen kann man sich nicht verständigen, wenn man keine Inhaltswörter (**Substantive***, **Verben***, **Adjektive***) kennt. Funktionswörter werden in der Regel erst dann erworben, wenn etwa 300 Inhaltswörter beherrscht werden. Funktionswörter sind schwierig, werden später aber meist problemlos gelernt, weil sie sehr häufig vorkommen. Wenn Lerner sie am Anfang auslassen, sollte man sich darum also keine Sorgen machen. Wenn Förderkräfte korrektes Deutsch sprechen und die Kinder diese Äußerungen hören, werden sie auch - nach einer Übergangszeit - richtig sprechen.

Auch Inhaltswörter, die häufig gebraucht werden, eignen sich Lerner i. d. R. schneller an als seltener gebrauchte Wörter. Wörter, die häufig gebraucht werden, müssen darum nicht so intensiv wiederholt werden, wie seltenere Wörter.

Wenn man Wörter neu einführt und erklärt, sollte man sich also überlegen, welche der Wörter häufiger vorkommen und darum nach einer Einführung und einigen Wiederholungen keine besondere Beachtung mehr benötigen und welche Wörter nur selten auftauchen und darum intensiver wiederholt werden sollten. Wichtiger noch als die Gebrauchshäufigkeit ist die Brauchbarkeit oder Nützlichkeit. Denn Kinder lernen vor allem, was sie interessiert. Nützliche Wörter sind für sie Wörter, die sie in ihrem unmittelbaren Umfeld verwenden können, die ihnen bei den Interaktionen mit andern Kindern oder mit Erwachsenen helfen: Begrüßungsformen, sagen, wie man sich fühlt, sagen, was man gerne macht/machen will, bitten, dass geholfen wird, sagen, dass man etwas will, sagen, dass jemand langsamer/deutlicher sprechen soll, dass jemand etwas wiederholen soll, damit man es sich besser merken kann usw.

Formen der Wortschatzvermittlung

Erste Schritte sind „Anweisungsspiele“, wie sie unter 4.1 vorgestellt werden. Damit kann ein Basiswortschatz erarbeitet werden.

Kinder lernen sprachlich am meisten in Einzelgesprächen mit Erwachsenen. Sie lernen natürlich auch von Kindern. Kinder sprechen untereinander aber eine andere, einfachere Sprache. Die Erwachsenensprache ist anregungsreicher. Je mehr sie mit einem einzelnen Erwachsenen sprechen können, desto besser kann sich ihre Sprache entwickeln. Darum sollten Förderkräfte sich Zeit nehmen und mit jedem Kind einer Fördergruppe in einer Woche wenigstens zwei bis drei Mal Gespräche (etwa fünf bis zehn Minuten) führen.

Es kann etwas dauern, bis das Eis gebrochen ist und ein Kind gesprächig wird. Die meisten Kinder sind aber dankbar für eine solche Zuwendung. Anschließend sollte frau/man sich notieren, über welche Themen gesprochen wurde und welche Wörter das Kind dabei schon gebraucht hat (vgl. Anhang: Beobachtungsbogen). Es sollten vor allem Wörter notiert werden, deren Gebrauch überrascht hat. Nimmt man die Notizen, die man während oder nach den anderen Einzelgesprächen gemacht hat hinzu, können auf dieser Grundlage Geschichten zum Erzählen oder Vorlesen ausgesucht oder ausgedacht werden, können Wörter wiederholt oder auch neue, brauchbare Wörter, eingeführt werden.

³³ Beim Kartenspielen lernt man Kartenspielen und nicht sich in einer fremden Sprache verständigen. Beim Kreuzworträtsel lösen lernt man Formen des Kombinierens mit Buchstaben, die man bei der Verständigung ebenfalls nicht braucht. Und Memory macht Spaß, wenn man gewinnt. Es gibt aber keine Untersuchung, die den Nachweis erbracht hätte, dass durch Kartenspielen, Kreuzworträtsel lösen oder Memory spielen sprachliche Fertigkeiten verbessert würden. Dennoch gibt es gerade in den Materialien, die käuflich erworben werden können, eine Fülle von solchen Übungsangeboten.

Als sehr effektiv für die Wortschatzarbeit hat sich Vorlesen erwiesen. Mit Lieblingsgeschichten, die nur einmal vorgelesen werden, kann man zwar nur wenige Wörter vermitteln (ca. 4 %). Werden solche Geschichten aber in einer Woche drei bis vier Mal vorgelesen, so können sich die Kinder nachweislich bis zu 15 % der neuen Wörter merken. Werden zusätzlich wichtige Wörter während des Vorlesens erklärt, können bis zu 40 % der Wörter gespeichert werden. Diese Wörter befinden sich dann zwar nur im **Verstehenswortschatz***. Aber das ist ein erster, wichtiger Schritt, auf dem aufgebaut werden kann. Wird **interaktiv vorgelesen***, d. h. werden Kinder durch Fragen zum Mitdenken und Miterzählen ange-regt, so werden viele der neuen Wörter gleich in den **Mitteilungswortschatz*** integriert.³⁴

Wenn etwas vorgelesen wird, so müssen nicht alle Wörter vorab erklärt werden. Es kann genügen, die Geschichte anhand von Bildern und/oder mit Pantomime kurz zu erläutern, so dass die Kinder wissen, worum es geht. Während des Vorlesens können dann einzelne „Schlüsselwörter“ (Wörter, die zum Verständnis besonders wichtig sind) erklärt werden. Wichtig: Zum Erklären sollten möglichst nur Wörter verwendet werden, die die Kinder schon kennen. Natürlich können ergänzend auch Bilder³⁵ oder Pantomime verwendet werden. Und es können auch Eltern einbezogen werden und mit Übersetzungen helfen. Die Geschichten werden die Kinder besonders dann anregen, wenn Bezüge zu ihren Erfahrungen hergestellt werden können.³⁶

Förderkräfte sollten sich angewöhnen, beim Vorlesen oder Erzählen Fragen an die Kinder zu stellen. Solche Fragen können einfache Ja-Nein-Fragen sein (*Gefällt dir das?*), es können aber auch Fragen sein, die das Kind zu längeren Antworten anregen (*Warum glaubst du, hat er Angst?*). Fragen, die mit W-Wörtern beginnen (*warum, wie, wo, wann ...*) regen die Kinder zu Erläuterungen an. Durch eigenständiges Formulieren, bei dem immer wieder eingeholfen werden kann, werden sprachliche Mittel intensiv wiederholt und gefestigt.

Beim **expliziten*** Neueinführen von Wörtern kann man auch folgendermaßen vorgehen: Vor den Kinder befinden sich zwei oder drei bekannte und ein unbekannter Gegenstand. Die Namen der Gegenstände werden genannt. Die Kinder müssen raten, wie der neue Gegenstand heißt. Natürlich werden sie dem bisher unbekanntem Gegenstand den neuen Namen zuweisen. Sie

tun das mit einem Erfolgserlebnis, wodurch sich das neue Wort zugleich besser einprägt. Solche Erfolgserlebnisse gilt es zu organisieren.

Werden neue Wörter wiederholt, können die Gegenstände mit einem Tuch abgedeckt werden. Die Kinder sollen raten, was sie gestern gesehen haben. Oder es werden vier oder fünf Gegenstände kurz gezeigt, ein Tuch darüber gebreitet und ein Gegenstand entfernt. Ähnlich kann man mit einem „Fühlsack“ verfahren.

Förderkräfte sollten Orientierungsmöglichkeiten nutzen. Dazu können Wörtersammlungen aus dem Bereich der Vor- oder Grundschule konsultiert werden, die uns zeigen, was von monolingualen Kindern in diesem Alter verwendet wird.

1.6 These 5: Fertigkeiten in der Zweitsprache müssen automatisiert werden

1.6.1 Kennzeichen der Automatisierung

Für die Wahrnehmung und Speicherung sprachlicher Elemente spielt die Häufigkeit, mit der Wörter und Sätze im Umfeld eines Lerners gebraucht werden, eine wichtige Rolle. Daneben ist aber auch der eigene Gebrauch von Bedeutung. Wiederholungen sind eine Voraussetzung für Automatisierungen. Doch was sind Automatisierungen?

Jeder, der lesen kann, weiß, dass er nicht mehr einzelne Buchstaben bestimmen und zu einem Wort zusammensetzen muss wie zu Beginn des Lesenlernens. Das Lesen läuft automatisch ab. Dagegen erfordert das Lesen in einer fremden Sprache, die man gerade anfängt zu lernen, wieder viel Aufmerksamkeit, denn dieses Lesen ist noch nicht automatisiert.

Automatisierungen lassen sich folgendermaßen beschreiben: Ein automatischer Ablauf, z. B. beim Lesen, aber auch beim Hörverstehen

- erfolgt sehr schnell,
- kann nicht unterbrochen werden, er verhält sich wie eine abgeschossene Kugel,
- ist unabhängig vom Umfang der dabei zu verarbeitenden Informationen,
- erfordert keine Aufmerksamkeit
- und ist impuls-gesteuert, d. h., ein bestimmter Reiz löst ihn aus („pop-out“ Effekt).

³⁴ Vgl. dazu Apeltauer 2003 und 2007c

³⁵ Das Internet hält eine Fülle guter Demonstrationenbilder bereit, die nur abgerufen und ausgedruckt werden müssen. Vgl. www.google.de Bilder

³⁶ Dazu können die Eltern befragt werden: Was hat das Kind in den letzten Tagen erlebt? Gab es familiäre Ereignisse zu feiern? Wurden religiöse oder kulturelle Feste gefeiert? Hat das Kind etwas Aufregendes (Freude, Trauer) erlebt? Solche Zusammenhänge können dann u. U. in Geschichten eingebaut werden.

Im Gegensatz dazu lassen sich kontrollierte Prozesse charakterisieren durch langsames Ablaufen,

- Unterbrechungen, die möglich sind,
- eine begrenzte Informationsmenge, die verarbeitet werden kann (zu viele Informationen können den Ablauf behindern und zum Abbruch führen),
- Suchprozesse, die Zeit kosten sowie durch
- bewusste Steuerung.

Automatisierungen werden beim Zweitspracherwerb mit Sprechflüssigkeit in Verbindung gebracht. Sprachliche Flüssigkeit scheint ohne Automatisierung nicht möglich. Aber auch das Hörverstehen erfordert automatisierte Prozessabläufe. Bei durchschnittlicher Sprechgeschwindigkeit werden zwei bis drei Wörter pro Sekunde produziert, d. h. 120 bis 180 Wörter pro Minute. Wer einem solchen Redefluss folgen will, der kann nicht lange überlegen, was ein Wort bedeutet. Er würde sonst den Anschluss verlieren.

1.6.2 Faktoren, die die Automatisierung unterstützen

Aus all dem folgt, dass während einer Anfangsphase langsamer gesprochen werden sollte als üblich und dass Betreuungspersonen sorgfältig kontrollieren sollten, ob ein Kind Äußerungen zu folgen vermag oder nicht. So etwas ist nur in unterstützenden Dialogen möglich, die die Funktion einer „Sprechlernhilfe“³⁷ übernehmen. Solche Dialoge sind immer Dialoge zwischen einem Erwachsenen und einem Kind. Sie lassen sich nur in Einzelbetreuung oder in Kleingruppen mit maximal drei Kindern durchführen.

Um Wörter rasch verarbeiten zu können, müssen sich Kinder in die fremde Sprache einhören. Beim Erstspracherwerb dauert dies in der Regel ein Jahr. Aber auch noch danach bereitet die Artikulation bestimmter Lautverbindungen in der Muttersprache noch bis ins fünfte, ja zuweilen sogar bis ins sechste Lebensjahr hinein Schwierigkeiten.

In der Zweitsprache brauchen Kinder mindestens drei bis vier Monate für ein erstes Einhören, viele sogar sechs bis neun Monate. Während der Einhörphase lernen die Kinder nur wenige Wörter, weil sie intensiv mit dem Hören und dem Artikulieren der neuen Laute und Lautkombinationen beschäftigt sind. Erst wenn sie in diesem Bereich ihre Fertigkeiten ausreichend entwickelt haben – was nicht bedeutet, dass sie dann schon perfekt wären, sie lernen in dieser Phase ja auch noch das Artikulieren neuer Lautkombinationen in ihrer Muttersprache hinzu – beginnt sich ihre Wortschatzent-

wicklung zu beschleunigen. Von nun an kann man auch vermehrt neue Wörter einführen. Werden jedoch bereits während der Einhörphase zu viele neue Wörter vermittelt, werden diese nach wenigen Wochen wieder vergessen.³⁸

Viele Kinder gebrauchen in der Anfangsphase sprachliche **Formeln*** wie *was is das* oder *hilf mir*. Sie werden wie einzelne Wörter auswendig gelernt, werden in der Regel schneller gesprochen als spontan konstruierte Sprache und sie werden auch anders betont. Man kann also, wenn man sich auf die Äußerungen eines Sprechers konzentriert, unterscheiden, wo formelhafte Sprache gebraucht wird und wo Sprache spontan erzeugt wird. Nach einiger Zeit wird man beurteilen können, ob Wörter und Wendungen schon automatisiert wurden oder nicht.

Für Kinder, die anfangs nur über wenige Wörter verfügen, ist das Hörverstehen, vor allem auch das Sprechen sehr anstrengend. Es wird deshalb empfohlen, zuerst den Bereich des Hörverstehens zu entwickeln. Beim oben erwähnten „Anweisungsspiel“ sollten Kinder, wenn sie noch nicht bereit zum Sprechen sind, mehrere Tage mitmachen dürfen, ohne dass sie schon zum Artikulieren genötigt werden.

Und weiter: Anfangs sollten zweitsprachliche Phasen kurz sein und immer wieder von Entspannungsphasen gefolgt werden. Solche Phasen könnten auch von einer Mutter oder einem Vater betreut werden, wenn mehrere Kinder mit gleicher Erstsprache in der Gruppe sind. Eltern könnten dann in der Erstsprache erzählen, vorlesen oder Lieder und Abzählreime mit den Kindern spielerisch üben. Oder sie können, wenn ein neues Wort eingeführt wird, Übersetzungshilfen oder Erläuterungen in der Erstsprache geben.

Automatisierte Abläufe sind in der Regel so schnell, dass wir sie bewusst gar nicht verfolgen können. Wenn falsche, unvollständige oder zusammengezogene Formen automatisiert werden, entsteht das, was oben **Fossilierung*** genannt wurde. Solche Fossilierungen können bewusst gemacht werden, wenn Kinder einer Fachkraft oder Lehrkraft etwas diktieren. Denn dabei müssen sie ihre sprachliche Flüssigkeit verlangsamen und können nun auch zum Reflektieren über die Formen angeregt werden. Das gemeinsame Schreiben ist also eine gute Gelegenheit, um Formen, insbesondere aber auch Fossilierungen, bewusst zu machen und abzubauen.

³⁷ In angelsächsischen Veröffentlichungen wird in diesem Zusammenhang von *scaffolding* (unterstützen) gesprochen. Man könnte im Deutschen hier von einer „dialogischen Sprechlernhilfe“ (im Sinne des *scaffolding*) sprechen.

³⁸ Vgl. Apeltauer 2004, 100 sowie Apeltauer 2006c

Wissenschaftler gehen davon aus, dass ein Grundwortschatz von ca. 2 000 bis 3 000 Wörtern automatisiert sein sollte, damit Lerner und Leser einen raschen Zugriff auf die Grundbedeutungen dieser Wörter haben. Nur dann ist es ihnen möglich, effektive Hörverstehensstrategien (und später auch Lesestrategien) zu entwickeln. Ansonsten wird das Hörverstehen beständig durch das Suchen nach Wortbedeutungen unterbrochen. Und das kommt einer demotivierenden Dauerfrustration gleich.

1.7 Pädagogische Konsequenzen

Automatisierungen scheinen nicht nur eine Voraussetzung dafür zu sein, dass in der fremden Sprache Hörverstehen und flüssiges Sprechen entwickelt wird. Automatisierungen scheinen auch eine notwendige Voraussetzung dafür zu sein, dass später effektiv weitergelernt werden kann. Erst wenn ein Grundwortschatz und syntaktische Grundmuster sicher beherrscht werden, sind Prozessabläufe auch gegen Störungen (Unterbrechungen, Störgeräusche etc.) gesichert. Solange Störgeräusche die Verarbeitung behindern können, sind Verarbeitungsprozesse noch nicht automatisiert.

Damit sich Automatisierungen entwickeln können, sollten in der Anfangsphase der Sprachförderung möglichst viele **authentische*** und für die Kinder auch emotional bedeutsame, jedoch nur gering variierte Gesprächssituationen wiederholt werden. Gut eignen sich dafür einfache Geschichten oder Vorlesebücher, die die Kinder lieben. Solche Geschichten sollte an mehreren Tagen in der Woche (jeweils einmal) mit Bildern und Pantomime erzählt oder vorgelesen werden. Dazu ist es erforderlich, dass Störgeräusche in der Gruppe auf ein Minimum reduziert werden. Darum sind Übungen zu Geräuschen oder zu Stille hören so wichtig (vgl. unten 4.1.5. bis 4.1.7).

Sprechflüssigkeit ist – nach allem, was wir wissen – ohne Automatisierung nicht erreichbar. Denn Hörverstehen, Artikulation, Worterkennung und Bedeutungszuordnung sowie grammatische Strukturierungen müssen in einem Kernbereich automatisiert sein, damit effektiv weitergelernt werden kann.

Wie schnell sollte bei der Vermittlung von Wörtern vorangegangen werden?

Zunächst sollten grundlegende Fertigkeiten systematisch wiederholt und geübt werden. Die Vorgaben im Wortschatzbereich sollten deshalb vor allem am Anfang gering sein. In den ersten Wochen sollten nicht mehr als acht bis (maximal) zehn neue Wörter in einer Woche vermittelt werden, pro Tag also zwei bis drei Wörter

mit entsprechenden zyklischen Wiederholungen. Es genügt, wenn die Kinder diese Wörter verstehen und z. B. durch ihre Reaktionen zeigen, dass sie verstanden haben. Sprechen kommt später.

Die ersten Wörter und Bedeutungen sollten häufig wiederholt werden, z. B. durch Anweisungsspiele wie oben unter „Nachahmung nutzen“ ausgeführt, durch Lieder, Reime oder durch wiederholtes Vorlesen von Lieblingsgeschichten, damit Lerner sich Wörter und sprachliche **Formeln*** einprägen können. Gleiches gilt für grundlegende **Satzmuster*** und **Ritualia*** (sprachliche **Formeln***, die in ritualisierten Zusammenhängen gebraucht werden wie *guten Tag, wie geht's, das ist schön, wie schade, wie heißt das? sag nochmal....*).

Ein Wort muss ungefähr 20 Mal gehört worden sein, ehe es aufgegriffen und verstanden wird.³⁹ Und es muss mindestens 50 Mal gehört worden sein, ehe es auch aktiv gebraucht wird.⁴⁰ Erinnern wir uns: Ein neues Wort muss

1. wieder erkannt werden.
2. Es kann ihm eine erste (Teil-)Bedeutung zugeordnet werden.
3. Das neue Wort wird in den **Verstehenswortschatz*** aufgenommen.
4. Die Aussprache des Wortes wird erprobt und automatisiert.
5. Das neue Wort wird in den **Mitteilungswortschatz*** aufgenommen und gebraucht.
6. Die Bedeutung des Wortes wird ausgebaut und präzisiert.
7. Es werden grammatische Bedeutungen (z. B. Wortart, Wortbildung, Pluralformen) erarbeitet.

Um diese Stufen zu durchlaufen, brauchen Kinder viel Zeit. Es ist nicht sinnvoll, mehrere Stufen gleichzeitig vermitteln zu wollen. Wenn Verben eingeführt werden, müssen sie zunächst wieder erkannt und später auch verstanden werden. Der produktive Gebrauch kommt viel später. Wer Verben einführt und sie sogleich konjugieren lassen will, sollte sich klar machen, dass dazu Punkt 5 schon erreicht sein sollte.

Kurz: Verben einzuführen und sie auch gleich „konjugieren zu lassen“ ist nicht sinnvoll.

Manchmal werden neu eingeführte Wörter bereits am nächsten Tag zwar noch erkannt. Es kann ihnen aber keine Bedeutung mehr zugeordnet werden. Kurz: Es dauert seine Zeit, bis ein Wort automatisch abgerufen werden kann. Und bis dahin ist es immer vom Vergessen bedroht. Darum sind Wiederholungen so wichtig.

³⁹ Vgl. Pigada/Schmitt 2006, 19

⁴⁰ Vgl. Nodari 2006, 1

Erst wenn Lerner mehr als 50 Wörter produktiv gebrauchen und mehr als 150 Wörter sicher verstehen, wird sich die Wortschatzentwicklung allmählich beschleunigen. Diesen Punkt erreichen die Lerner – je nach persönlichen Voraussetzungen und Verwandtschaft oder Nicht-Verwandtschaft ihrer Erstsprache mit dem Deutschen – nach zwei bis drei Monaten.

Werden zu früh zu hohe Anforderungen gestellt, d.h. zu viele neue Wörter oder Strukturen vermittelt, kann bei den Lernern Verwirrung entstehen. Darunter leidet die Motivation. Automatisierungsprozesse können dadurch sogar verhindert werden. Weitere Folgen bei den Lernern sind Resignation oder Aggression und Vergessen.

Es empfiehlt sich, Sprachfördermaßnahmen am Anfang extensiv anzubieten, d.h. in kurzen Intervallen von fünf bis zehn (maximal 15) Minuten über die zur Verfügung stehende Zeit verteilt, jeweils gefolgt von längeren Entspannungsphasen. Ein intensives und **explizites*** Erarbeiten von Vokabeln oder von grammatischen Regeln ist aus den oben genannten Gründen wenig effektiv. Untersuchungsergebnisse zeigen zudem, dass mit einer expliziten Vermittlung immer nur Kurzzeiteffekte erzielt werden und diese Effekte nach kurzer Zeit wieder verblassen.⁴¹ Als optimal gilt eine Kombination von beiläufigem Lernen und punktuellen, expliziten Erläuterungen z.B. von Schlüsselwörtern in einem Text.

Zyklische Wiederholungen

Für die Automatisierung ist wichtig, dass Themenbereiche zyklisch wiederkehren, dass also „Anweisungsspiele“, Lieder oder Geschichten immer wieder präsentiert und inszeniert werden. Damit können sich die Lerner das Wortmaterial und die **Formeln*** einprägen und sie schließlich selbst, z.B. im Rahmen von Inszenierungen für Eltern oder beim „Vorlesen“ (re-)produzieren. Neue Forschungsergebnisse zeigen zudem, dass auch mit Nacherzählen ein – dem Entwicklungsstand entsprechender – aktiver und kreativer Sprachgebrauch verbunden sein kann.⁴² Kinder lernen also auch dann, wenn sie eine Geschichte freiwillig nachsprechen, nacherzählen oder geringfügig abwandeln. Entscheidendes Kriterium sollte immer der Wunsch der Kinder sein. Wenn sie etwas wieder hören wollen oder noch einmal erzählen oder „vorlesen“ wollen, sollte man diesem Wunsch nach Möglichkeit nachgeben und nicht versuchen, die Kinder zu etwas zu zwingen. Es gibt gegenwärtig kein Curriculum, das für Sprachfördermaßnahmen brauchbar wäre. Dagegen wissen viele Kinder sehr genau, was sie für ihre Entwicklung gerade brauchen.

Kurz: Nicht nur Lehrkräfte sollten darüber entscheiden, ob etwas nochmals wiederholt werden sollte oder nicht, sondern auch Kinder.

Lieder sowie gut organisierte und strukturierte Übungsphasen können insbesondere beim Wortschatzlernen und beim Lernen von sprachlichen Formeln dazu beitragen, dass beiläufig auch **Satzmuster*** erworben werden. Für die Wiederholungen im Bereich der Artikulation und Wortbetonung eignen sich dafür besonders Abzählreime und Kinderlieder, für Wiederholungen auf der Wort- und Satzebene neben Liedern auch „Stille Post“ oder das Weitererzählen von Nachrichten aus Vorfällen in anderen Gruppen der Kita. Solche Berichte könnten z.B. zwei oder drei Kinder der Gruppe übernehmen, wobei eine/einer etwas sagt und die anderen zwei genau aufpassen, ob alles richtig gesagt wird und helfen, wenn etwas ins Stocken gerät. Natürlich müssen solche Berichte vorbereitet und in der Gruppe geübt werden.

Authentische Gespräche

Die meisten Lernchancen eröffnen **authentische*** Gespräche. Das sind Gespräche, die nicht aus formalen Gründen geführt werden, sondern weil die Gesprächspartner Interesse aneinander haben und sich vertraut sind. Die oben erwähnten Einzelgespräche sollten solche authentischen Gespräche sein. Im Rahmen von Dialogen können Erwachsene bei der Produktion von Formulierungen und der Reflexion von Erfahrungen helfen und so die Funktion einer dialogischen Sprechlernhilfe übernehmen.

Wörter und sprachliche Formeln werden durch gemeinsames Erzählen oder durch **interaktives Vorlesen***, aber auch durch das Inszenieren von Geschichten oder Szenen mit Leben erfüllt. Wenn Kinder neue Wörter und Wendungen dabei in funktionalen Zusammenhängen nutzen, können sie es allmählich in ihren Erfahrungsbereich integrieren und die neuen Elemente so zum Bestandteil ihrer eigenen sprachlichen Kompetenz und ihres Mitteilungswortschatzes machen.

41 Vgl. Doughty 2003

42 Vgl. Apeltauer 2007c

2. Indikatoren für die Lernaltersentwicklung

Wir haben im ersten Kapitel gesehen, dass eine fremde Sprache nicht nur durch Nachahmung gelernt wird, sondern auch dadurch, dass nur Teile von gehörten Äußerungen durch die Lerner aufgegriffen und reproduziert werden. Lerner suchen zudem eigenständig nach Regeln und produzieren aufgrund solcher Regeln neue, z.T. auch fehlerhafte Äußerungen, die sie nie gehört haben können. Mit anderen Worten: Lerner wählen aus den Sprachdaten, die sie hören, aus und beginnen auf dieser Grundlage mit der Rekonstruktion des neuen, fremden Sprachsystems.

Ausgewählt werden von Lernern dazu diejenigen Daten, die ihnen wichtig erscheinen. Dabei folgen Lerner offenbar einem eigenen, inneren **Lernplan***. Ihr Verhalten kann in groben Zügen mit Hilfe der oben angeführten **Erwerbsprinzipien*** beschrieben werden (vgl. oben 1.3.2). Auf diese Weise entsteht eine Art „sprachliches Zwischensystem“, das vor allem zu Beginn des Lernprozesses Anleihen bei der Erstsprache macht, sich gleichzeitig aber auch an der Zweitsprache orientiert und auf diese hin entwickelt. Man nennt das Zwischensystem, das dabei entwickelt wird, **Lernaltersprache***.

Lernaltersprachen gelten heute als eigenständige, dynamische Systeme. Sie werden zielgerichtet entwickelt, wenn Lerner mit genügend Sprachdaten versorgt werden und ausreichende Anreize und Motivation zur Kommunikation mit Sprechern der Zielsprache/Zweitsprache haben. Während die Entwicklung der Muttersprache jedoch als relativ robust gilt, hat sich die Entwicklung der Zweitsprache als leicht störbar erwiesen.

Deshalb verläuft die Lernaltersprachenentwicklung nicht geradlinig wie die Entwicklung einer Muttersprache. Vielmehr weisen Lernaltersprachen in ihrer Entwicklung **Diskontinuitäten*** auf: Es gibt fieberkurvenartige Auf- und Abschwünge. Einmal macht ein Kind einen gewaltigen Entwicklungssprung. Einige Wochen später kann es aber auch wieder zurückgleiten auf eine frühere Erwerbsstufe und Gelerntes vergessen. Und schließlich gibt es auch noch Verweilphasen, die uns den Eindruck vermitteln können, dass ein Lerner auf der Stelle tritt. Tatsächlich werden solche Ruhephasen zumeist rasch überwunden, wenn die Kinder sich wohl fühlen und motiviert werden zum Erzählen.

Vorhersagen über einen Entwicklungsverlauf sind darum äußerst schwierig und Verfahren zur Beurteilung von Sprachentwicklungsständen, insbesondere wenn es sich dabei um punktuelle Datenaufnahmen handelt, d.h. um Tests oder Screeningverfahren, nur eingeschränkt brauchbar. Solche Verfahren liefern vor allem Grobeinschätzungen, die für eine genauere Einteilung in Lernergruppen oder für eine Planung und Durchführung von Sprachfördermaßnahmen keine ausreichenden Anhaltspunkte liefern.

Nun hat man in einigen sprachlichen Bereichen **Entwicklungssequenzen*** nachweisen können. Dies sind Abfolgen von Entwicklungsstufen, die offenbar unabhängig von unterrichtlichen Steuerungsversuchen auftreten.

Wie lange ein Lerner zum Durchlaufen einer Entwicklungsstufe braucht, hängt unter anderem

- von seiner Muttersprache ab (ist sie mit der Zielsprache verwandt, wird weniger Zeit benötigt, ist sie nicht verwandt, wird mehr Zeit gebraucht),
- von seinen Sprachlernerfahrungen (verfügt er schon über einen höheren oder erst über einen niedrigeren Sprachstand in seiner Muttersprache? Hat er/sie schon eine fremde Sprache gelernt? Viele kurdische Kinder lernen Deutsch als Drittsprache),
- von seiner Sprachlernbegabung (dazu gehören u.a. ein gutes Gedächtnis, die Fähigkeit, sprachliche Muster zu erkennen und zu ergänzen sowie ein gutes **phonologisches Arbeitsgedächtnis***)
- von seiner Intelligenz,
- sowie von seiner Motivation und
- seinen Interessen.

Die beiden letzten Faktoren werden auch von Einstellungen der Eltern beeinflusst. Darum kann eine gezielte Kooperation mit den Eltern mit dazu beitragen, dass sich die Motivation der Kinder erhöht. Auch die Einstellungen der Kinder zur Zielsprache und -kultur können sich dadurch im positiven Sinne verändern. Sprachfördermaßnahmen könnten dann effektiver durchgeführt werden.⁴³

Wie oben bereits erwähnt, werden Erwerbsstufen auf das Wirken eines inneren **Lernaltersplans*** zurückgeführt. Man hat versucht, einzelne Erwerbsstufen durch „Sprachunterricht“, d.h. durch entsprechende Unterweisungen und Übungen zu überspringen. Das erwies sich aber als nicht möglich. Offenbar lassen sich Erwerbsstufen nicht überspringen. Sie zeigen sich sowohl beim ungesteuerten, im Alltag erfolgenden Zweitspracherwerb, als auch im Zweit- und Fremdsprachenunterricht, hier unabhängig davon, ob die entsprechenden Phänomene im Unterricht behandelt werden oder nicht.

⁴³ Vgl. dazu Apeltauer 2006b sowie den Film über das Kieler Modell, der soeben erschienen ist.

Um Entwicklungen und Lernfortschritte besser beurteilen zu können, sollen im Folgenden einige **Entwicklungssequenzen*** dargestellt werden, so wie sie in Untersuchungen herausgearbeitet wurden.⁴⁴ Unten werden empirische Daten (**Transkriptausschnitte***) von Vorschulkindern präsentiert, damit man sich einen Eindruck verschaffen kann von dem, was tatsächlich auf einer bestimmten Entwicklungsstufe an Äußerungen beobachtbar ist.

Die folgenden Daten wurden vorsortiert. Dennoch bedarf es einiger Kenntnisse und auch einer gewissen Übung, um Besonderheiten rasch zu erfassen. Förderkräfte sollen sich dennoch die Mühe machen, dieses **authentische*** Material (Verschriftlichungen von Tonaufnahmen, sog. Transkriptionen) genauer anzusehen, um für Entwicklungsphänomene sensibilisiert zu werden. Indem Förderkräfte so eigene Beobachtungen, zunächst an Transkriptausschnitten und später in ihrer praktischen Arbeit anstellen und Daten Entwicklungsstufen zuzuordnen lernen, werden sie Fertigkeiten zur genaueren Beobachtung und Beurteilung entwickeln und folglich Entwicklungsprozesse auch zunehmend besser einschätzen können.

2.1 Sprachstandsindikatoren

Um Entwicklungsverläufe oder Lerngeschichten beschreiben zu können, benötigt man Merkmale (Indikatoren), die Rückschlüsse auf einen erreichten Entwicklungsstand zulassen. Unter einem Indikator versteht man dabei eine Art Anzeichen für eine bestimmte Entwicklungsstufe. Sprachstandsindikatoren sind also sprachliche Phänomene, von denen wir aufgrund von Forschungsergebnissen wissen, dass sie an ganz bestimmten Punkten in der Entwicklung auftreten.

Um solche Zusammenhänge darzustellen, verwendet man sog. **Implikationsskalen**⁴⁵. Sie besagen, dass wir von einem Phänomen C, das wir beobachten, auf ein Phänomen B schließen können, wenn das Phänomen B vor dem Phänomen C erlernt werden muss. Ebenso kann man auf A schließen, wenn A vor B erlernt werden muss. Mit anderen Worten: C impliziert B und B impliziert A, was formal auch so ausgedrückt werden kann:

$$C \rightarrow B \rightarrow A$$

⁴⁴ Alle Darstellungen versuchen typische Verläufe zu beschreiben. Es sind also in gewisser Weise Idealisierungen, die sich einem Laien nicht gleich auf den ersten Blick erschließen. Sie zeigen sich erst dann, wenn Daten sorgfältig analysiert und **Hesitationsphänomene*** ausgeklammert werden.

⁴⁵ Unter einer Implikation versteht man eine logische Beziehung. Wenn ... dann ... Mit einer Implikationskala werden mehrere wenn ... dann ... Beziehungen als Abfolge dargestellt.

Wenn wir also beobachten, dass ein Lerner ein Phänomen C beherrscht, so können wir daraus schließen, dass er auch schon das vorausgehende Phänomen B und ebenso A beherrschen muss. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von einer Erwerbsabfolge oder auch von Stufen des Erwerbs.

Nehmen wir einmal an, ein Lerner hat ein Phänomen C (die **Verbendstellung*** im **Nebensatz*** vgl. *dass Peter heute kommt*, vgl. dazu auch unten 2.3.7) erworben. Wir können nun davon ausgehen, dass dieser Lerner auch schon das entsprechende Phänomen B (in diesem Falle die Distanzstellung, vgl. unten 2.3.5) und ebenso das Phänomen A (einfache und koordinierte Hauptsätze, vgl. 2.3.2) beherrschen wird.

Ab wann kann ein Phänomen als erworben gelten? Dazu sollte das sprachliche Element, z. B. *mir*, wiederholt und zusammen mit unterschiedlichen Wörtern, also nicht nur in einer Formel, gebraucht worden sein. Man sagt, dass sie in obligatorischen Kontexten, d. h. in Kontexten, die eine Anwendung erfordern, gebraucht worden sein sollten.

Man müsste sich also in einem Beobachtertagebuch notieren, wann man ein bestimmtes Phänomen, an dem man interessiert ist, um die Entwicklungsstufe eines Lerners beurteilen zu können, beobachtet hat, und ob es erneut in anderen Kontexten aufgetreten ist.

Selbstverständlich kann eine Förderkraft nicht gleichzeitig versuchen, die Kinder anzuregen und Notizen zu machen. Fachkräfte sollten sich dennoch angewöhnen, an jedem Tag einer Woche auf ein bestimmtes Kind (bzw. seine Äußerungen) während einer bestimmten Zeitspanne (z. B. 30 Minuten) genauer zu achten oder sich nach Einzelgesprächen entsprechende Notizen zu machen. Denn nur dann lassen sich Entwicklungsprozesse erfassen und beurteilen. Wenn ein Heft oder Block bereit liegt, können Äußerungen auch zwischen durch kurz notiert werden. Am Ende des Tages sollten möglichst ergänzende Stichworte festgehalten werden (welche Situation/Szene, einmalig, wiederholt ...). Dadurch wird genauer (aber auch bewusster) beobachtet und es wird möglich, Entwicklungsprozesse zu **rekonstruieren***.

Beispiel:

- 09.01.2007 Alexander, Äußerung mit drei Wörtern, Formel?
(1) *Zingaro ist grün*
- 12.01.2007 (1) scheint keine **Formel*** zu sein, hat variiert:
(2) *Zingaro ist da*
(3) *Zilly ist da*

In einem Beobachtertagebuch kann man natürlich auch allgemeinere Eindrücke festhalten, z. B. ob schon viele Äußerungen mit Kopulaverben (sein/ist) gebraucht werden (Dreiwortphase) oder ob immer noch Zweiwortäußerungen dominieren.

Hierbei wird man auch beobachten, dass Lerner ganz unterschiedliche Vorgehensweisen haben: Die einen wollen sich vor allem verständigen und reden dazu mit Händen und Füßen. Sprachliche Korrektheit spielt für sie meist eine untergeordnete Rolle. Die anderen wollen zuerst eine Form korrekt beherrschen, ehe sie weiterlernen. Das sind oft die stillen Verarbeiter, die eher schweigsam sind und uns irgendwann mit längeren und zumeist auch korrekten Äußerungen überraschen.

Es lassen sich auch Lerner beobachten, die gerne alleine ein Bilderbuch durchblättern. Sie gucken es an und hören parallel dazu das entsprechende „Hörbuch“. Und sie sprechen Äußerungen leise mit, ohne dass man sie je dazu aufgefordert hätte. Kurz: Jedes Kind entwickelt seine Lernstrategien und Lernpräferenzen, die man/frau kennen sollte.

Solche Sprachlernstrategien wirken sich natürlich auch auf die Entwicklung der Lernaltersprachen aus. Bei Kindern, die sich eher an Korrektheit orientieren, fällt es im Allgemeinen leichter, die erreichte Entwicklungsstufe zu bestimmen. Bei Kindern, die weniger Wert auf formale Korrektheit legen, die mit allem „rausplatzen“, wird das schwerer fallen. Denn ihre Äußerungen weisen oft Wiederholungen, Abbrüche oder unvollständige Äußerungen auf und es wird dann schwierig, wenn man bestimmen will, auf welcher Entwicklungsstufe sie sich gerade befinden. Ja, man kann den Eindruck gewinnen, dass sie sich auf zwei oder drei Entwicklungsstufen gleichzeitig bewegen. Wer mit der Beobachtung von Lernern beginnen will, sollte sich darum zu Anfang Lerner aussuchen, die zur Korrektheit tendieren und weniger Äußerungen produzieren.

2.2 Satzmuster* und Verbstellung als Indikatoren

Umfangreiche Untersuchungsergebnisse liegen zur Anordnung von Satzmustern/Satzmodellen vor. Darunter versteht man Aussagesätze wie

- 1 Peter singt. Subjekt + Verb
- 2 Peter ist ein Junge. Subjekt + Kopulaverb + Nominativ
- 3 Peter ist groß. Subjekt + Kopulaverb + **Adjektiv***
- 4 Peter isst einen Apfel. Subjekt + Verb + Akkusativobjekt
- 5 Peter schenkt Petra einen Ring. Subjekt + Verb + Dativobjekt + Akkusativobjekt
- 6 Peter spielt mit dem Ball. Subjekt + Verb + Präp.ergänzung
- 7 Peter geht mit seiner Mutter nach Hause. Subjekt + Verb + Präpositionalergänzung
+ Richtungsergänzung
- 8 Peter sieht einen Apfel auf dem Baum. Subjekt + Verb + Akkusativobjekt
+ Situativergänzung (lokal)
- 9 Peter **möchte** den Apfel **pflücken**. Konstruktion Modalverb + **Infinitiv***
- 10 Peter **hat** den Apfel **gepflückt**. Satzklammer

Wenn man vom Kriterium der Einfachheit ausgehen würde, so müssten an erster Stelle Satzmuster wie (1), (2), (3) oder (4) stehen. Längere Sätze sind schwieriger, setzen vor allem die Beherrschung von mehr Wörtern und komplexeren Verben voraus.

Nach allem, was wir oben gesagt haben, müssten Kinder demnach mit reinen Kasusformen beginnen und Satzmuster mit **Präpositionen*** erst später erwerben, zumal Präpositionen gerade türkischen Kindern große Schwierigkeiten bereiten. Dennoch werden Satzmuster mit präpositionalen Ergänzungen relativ früh aufgegriffen und längere Zeit auch in defekter Form produziert, weil sie im Deutschen sehr häufig sind und damit von Lernern auch leichter wahrgenommen werden.

Weil es für Lerner schwierig ist zu durchschauen, wann welche Präposition gebraucht wird, werden sie anfangs nicht isoliert erworben, sondern es werden Ausdrücke mit Präpositionen (z. B. *nach Hause, mit dem Ball*) als Formeln erlernt.⁴⁶ Darum ist auch die Vermittlung solcher Formeln im oben erwähnten Anweisungsspiel sinnvoll.

Die Forschung hat sich auf die Entwicklung von Satzmustern konzentriert, weil es sich dabei um regelhafte Phänomene handelt, von denen zudem bekannt war, dass sie (anders als z. B. der Wortschatz) durch Umfeld-

⁴⁶ Vgl. dazu Mika 2005

einflüsse wie z. B. Interessen der Kinder kaum beeinflussbar sind. Diese syntaktische Entwicklung gilt als relativ **autonom*** und bietet daher einen guten Ansatzpunkt für Untersuchungen. Eines der Ergebnisse der Untersuchungen lautet:

„Der Erwerb der Satzmodelle ist offensichtlich nur bedingt steuerbar.“ (Diehl u. a. 2000, 98)

Mit anderen Worten: Förderkräfte sollten sich am natürlichen Erwerbsverlauf orientieren. Aber wie sieht der natürliche Erwerbsverlauf im Deutschen aus?

2.3 Entwicklungsstufen

Folgende Entwicklungsstufen wurden herausgearbeitet:

1. Stufe: Ein- bis Zweiwortphase (Beispiel: *was das?*)
2. Stufe: drei und mehr Wörter (*ein Buch gucken*)
3. Stufe: allmähliche Beherrschung der **Normalform***
(Subjekt + Verb + Objekt:
Die Tiere essen die Garten.)
4. Stufe: Adverb-Voranstellung
(*Da eine Biene war. Jetzt er hat Angst.*)
5. Stufe: Distanzstellung
(aus: *der runterfall da wird der fällt da runter*)
6. Stufe: **Inversion* + Verbendstellung***
(*Ging er die Treppe runter?*
... *dass er die Treppe runter ging.*)

2.3.1 Stufe 1: Ein- bis Zweiwortphase

Wenn wir von Anfängern ausgehen, die ein Jahr oder ein halbes Jahr vor Schuleintritt stehen, so kann man sagen, dass diese Kinder zum Einhören in die fremde Sprache und zum Erwerb ihrer ersten 50 bis 100 Wörter ca. 2–4 Monate brauchen. Es gibt aber auch Kinder, die dazu wesentlich mehr Zeit benötigen. In der von uns beobachteten Gruppe⁴⁷ waren Kinder, die sechs oder neun Monate schwiegen und danach erst allmählich zu sprechen begannen. Es hätte wenig Sinn, diese Kinder zum Sprechen zu zwingen. Lerner müssen dafür reif sein.

Die Monatsangaben, die unten bei einigen Beispielen zu finden sind, dürfen nicht als Richtwerte missverstanden werden. Sie sind allenfalls Orientierungshilfen.

Wir haben sie bei schnelleren Kindern beobachtet. Es gibt aber auch Kinder, die sehr viel länger zum Durchlaufen einzelner Stufen brauchen.

Wenn man ein sprachliches Phänomen beobachten will, muss man in etwa wissen, wann es auftreten könnte, sonst sucht man zum falschen Zeitpunkt danach. Wichtig ist, dass man zuerst festlegt, was beobachtet werden soll:

- Was interessiert mich am Sprachverhalten eines Lerners?
- Über welches sprachliche Phänomen soll etwas herausgefunden werden?
- Welche sprachlichen Mittel sollten aufgrund des übrigen Entwicklungsstandes bereits beherrscht werden?

Und die nächsten Fragen lauten dann:

- Auf welcher Stufe tritt dieses Phänomen normalerweise auf?
- Wann kann ich danach suchen?

Auf der Stufe 1 werden Wörter beim Sprechen eher nach einem Zufallsprinzip aneinandergereiht, die Äußerungen folgen noch keinen grammatischen Regeln. Wörter werden nach pragmatischen Gesichtspunkten angeordnet. An erster Stelle steht meistens das, worüber man reden will, nämlich das Thema. Danach folgt das, was darüber ausgesagt werden soll. Die erste Position kann aber auch ausgelassen werden, z. B. wenn man auf ein Objekt zeigt oder es in der Hand hält. Dann muss es natürlich nicht mehr benannt werden. Eine **Grammatikalisierung**^{*48} erfolgt erst später. Verbendungen werden in dieser Zeit nur in Formeln korrekt gebraucht. Zuweilen tauchen erste **Infinitive*** auf.

Was für Äußerungen werden in dieser Zeit produziert?

Beispiele: *Zingaro da, Zilly Beine, alle Kinder, ich Ramona (ich bin jetzt ...)*. Am Anfang der Entwicklung stehen also einfache und kurze Äußerungen. Man hat sie auch als Telegrammstil bezeichnet. Wir wollen uns dazu einmal die Äußerungen von Kindern (Sprachanfängern, die seit drei Monaten Deutsch lernen) beim Betrachten eines Bilderbuchs ansehen. Die Szene beginnt damit, dass die Betreuerin vorschlägt, das Buch *Zilly die Zauberin* gemeinsam anzugucken. Die Kinder unterhalten sich zunächst auf Türkisch und wechseln dann ins Deutsche. Die Betreuerin nimmt das Buch und schlägt es auf. Die Kinder sitzen neben der Betreuerin. Wir wollen zuerst einmal die Äußerungen von C betrachten. Sie sind durch Fettdruck hervorgehoben.

47 Vgl. Apeltauer 2004

48 Mit Grammatikalisierung meint man die allmähliche Übernahme von grammatischen Regeln. Äußerungen folgen mehr und mehr den Mustern deutscher Sätze, z. B. Subjekt + Verb + Objekt.

Beispiel 11

F ist die Fachkraft, C, G und E sind Kinder. Im **Transkript*** wird (bis auf Namen) alles klein geschrieben, um daran zu erinnern, dass es sich um gesprochene und nicht um geschriebene Sprache handelt; + steht für eine kurze Pause, ++ für eine längere Pause; wenn Zeilen durch einen senkrechten Strich miteinander verbunden sind, so bedeutet das, dass der Sprecherwechsel ohne Pause erfolgt, Sprecher sich ins Wort fallen:

- ...
- 50 C: **evi siyah** ...
[ihr Haus (ist) schwarz]
- 51 F: möchtest du mir das auf deutsch erzählen,
auf deutsch?
- 52 C: **na türk** ++
- 53 F: auf türkisch? Okay, wer ist das?
- 54 C: **Silly**
- 55 F: Da sitzt Zilly die Zauberin ne?
- 56 C: **Zingajo** (Zingaro)
- 57 F: Zingaro und wer ist das hier?
- 58 C: **evi siyah**
- 59 F: haus ne, das ein haus von Zilly ne?
Oder E? + +
- 60 ist das das haus von Zilly?
- 61 E: doch
- 62 F: ja?
- 63 C: **ja**

C sagt deutlich, dass er lieber auf Türkisch erzählen will, beginnt seine Erzählung auch auf Türkisch. Obwohl die Betreuerin kein Türkisch versteht, wiederholt C in Zeile 58 seine erste türkische Äußerung. Das zeigt uns, dass ihm der Wechsel ins Deutsche offenbar noch schwer fällt.

Wie geht es weiter?

Beispiel 12

- ...
- 70 F: und wo sitzt Zingaro, C? wo sitzt Zingaro?
auf?
- 71 C: |
Zilly
- 72 G: Zilly da Zingaro da
- 73 C: **beine**
- 74 F: auf den beinen, genau, gut und was macht
Zilly hier?
- 75 E: ein buch gucken
- 76 F: ein buch gucken genau + ein buch gucken
- 77 E: so wie ich
- 78 F: so wie du und wie C (Name), ne?
...
- 84 C: **Zingajo augen** ... |
- 85 F: der hat seine augen |
- 86 C: |
zu
- 87 F: nein er hat die auf ne?
- 88 C: **nein zu**

Im zweiten Ausschnitt wird deutlich, dass C schon Zweiwortäußerungen bilden kann (Zeilen 71 und 73: *Zilly Beine* und Zeile 84: *Zingajo Augen* oder in Zeile: 88 *nein zu*). Die Ausdrucksmöglichkeiten des Kindes sind jedoch noch sehr begrenzt. Dennoch beteiligt sich C schon aktiv am Gespräch, wie am Widerspruch (Zeile 88) erkennbar wird.

Im Unterschied dazu scheinen G und E in ihrer Lernsprachentwicklung schon etwas weiter zu sein. G verwendet eine Äußerung mit vier Wörtern (*Zilly da Zingaro da*). Dieses Kind reiht hier offenbar zwei Zweiwortäußerungen aneinander. Und E gebraucht sogar schon Dreiwortäußerungen, bei denen erste Strukturen eines deutschen Satzes (bestehend aus unbestimmtem Artikel + Nomen + Verb: *ein Buch gucken*) erkennbar werden. Außerdem wird von diesem Kind eine Formel (*so wie ich*) gebraucht. Dass dies eine Formel sein muss, ist daran erkennbar, dass in diesem Stadium der Entwicklung **Funktionswörter*** (z.B. **Pronomen*** wie *ich* oder Konjunktionen wie *so wie*) meist ausgelassen

werden. Deshalb kann so *wie ich* zu diesem Zeitpunkt nur eine Formel sein.

Etwas später (vgl. unten Beispiel 13) kommentiert C ein Bild mit *abra kadabra Zingaro grün*, wobei das *Abra Kadabra* zweifellos auch eine Formel ist. Immerhin hätte C damit auch eine Vier- bzw. Dreiwortäußerung (wenn man die Formel *abra kadabra* als ein „komplexes Wort“ wertet) produziert. Diese Äußerungen dürften allerdings eine wörtliche Reproduktionen sein, das heißt Formen die zuvor gehört und auswendig gelernt wurden.

Die Fachkraft wiederholt die Äußerung von C und korrigiert sie beiläufig: *Zingaro ist grün*. E eilt dem Gespräch voraus und weist darauf hin, dass Zilly die Treppe runtergefallen ist. Das Kind gebraucht *hingefalln*. Es folgt eine längere Äußerung von F. Und G versucht dann das *Abra Kadabra* nachzusprechen, bringt aber nur ein *abaraka* (mit eingeschobenem **Sprossvokal***) zustande und bricht dann ab. Trotz mehrerer und längerer Zwischenäußerungen gelingt es E, die Äußerung der Fachkraft korrekt zu wiederholen: *Zingaro ist grün*. Auch daran wird erkennbar, dass E offensichtlich in der Entwicklung schon weiter fortgeschritten sein muss, als die beiden anderen Kinder. Wahrscheinlich hat E schon Stufe 2 erreicht (vgl. unten 2.3.2).

Beispiel 13

...

117 C: *abra kadabra Zingaro grün!*

118 G: (wiederholt im Hintergrund und ahmt den Ton von C nach)

119 F: **Zingaro ist grün?**

120 E: *hingefalln*

121 F: *erstmal fällt Zilly die treppe runter, ne? Zilly fällt die treppe runter*

122 G: *abaraka* (bricht ab)

123 E: **Zingaro ist grün!**

...

2.3.2 Stufe 2: Äußerungen mit drei und mehr Wörtern

Vorschulkinder, die Sprachanfänger sind, erreichen diese Stufe nach ca. 4 bis 5 Lernmonaten. Äußerungen werden nun zunehmend nach grammatischen Regeln gebildet. Es werden einfache Aussagesätze gebildet. Teilweise werden auch schon Verbendungen im Präsens gebraucht. Viele Äußerungen enthalten nun Sätze mit Kopulaverb, also *Substantiv ist Substantiv*, teilweise auch Formen wie *Zingaro ist bunt sein*, d.h. *Substantiv ist Infinitiv**. Vereinzelt gibt es auch schon Versuche, Sätze mit *und* zu koordinieren. Es überwiegen jedoch

Normalformen* mit Subjekt-Verb-Struktur (z. B. *es fertig* [*es ist fertig*], *ich mal Haus*). Der Gebrauch von Formeln, auch für Fragen, nimmt täglich zu. Teilweise werden Äußerungen auch mit Hilfe von Formeln erweitert. Typische Formeln in dieser Phase sind z. B.

was ist das
in Küche
das ist X/Y
ich will X
X hab/hat Y
gib/mach X
ich weiß nicht (X)

Die folgenden Beispiele zeigen, wie diese Formeln in Äußerungen eingebaut wurden:

- 1 *guck mal, was ist das?*
- 2 *E (Name) ist nicht in Küche*
- 3 *T (Name) hat Angst jetzt.* → X hat Y/Hunger/ Durst ...
- 4 **Das ist Babybume.** [Babyblume] → Wortbildung!
- 5 **Das ist Apfel.**
- 6 *Ich hab ein Ziege.*
- 7 **das ist allen kindern tier** → Formel: *das ist X/ ~ allen Kindern gehören die Tiere (die T. gehören ...)*
- 8 *die tiere ess die garten* ~ die Tiere fressen im Garten/den Garten auf?
- 9 **ich auch spielen** Ich **möchte** auch spielen.⁴⁹
- 10 **ich will frühstück nein!** Ich möchte nicht frühstücken.
- 11 **ich weiß nicht das**
- 12 *wir zwei das spielen okay?* (zur Betreuerin)

Verben erscheinen in spontaner Sprache noch häufig im **Infinitiv*** (9, 12) oder ohne Endung (6 und 8). Daneben werden zunehmend Strukturen mit Hilfsverben als Kopulaverben gebraucht, die auch wie offene Formeln verwendet und variiert werden (*das ist X/Y* z. B. 4, 5 und 7). Anhand von Selbstkorrekturen wird zudem deutlich, wie die sprachliche Kompetenz wächst:

⁴⁹ Die beiden Beispiele zeigen, dass Modalverben (können, dürfen, mögen, müssen, wollen, sollen) erst später erworben werden. Bei *Ich will Frühstück nein* haben wir es mit einer Formel zu tun, weil in der spontan gebrauchten Sprache von diesem Kind zu diesem Zeitpunkt noch kein Modalverb gebraucht wird.

Beispiel 13

...

72 E: das deine (zur Fachkraft)

73 F: möchtest du hier mit frühstücken?

74 E: das ist deine

Koordinierte Sätze* sind in dieser Phase noch selten, z.B.

- (1) *sie hat umm zähneputzen karte so so gemacht und sie ist kaputt* (4. Monat)
- (2) *ehmm zwei buch lesen ehmm die und „wer die kopf mein kopf gemacht?“* (4. Monat)
[zwei Bücher lesen und (das Buch)
„Wer hat mir auf den Kopf gemacht“]
- (3) *Käfer geht und tie tagt (lispelt) Wo ist der?*
[Der Käfer geht und sie sagt: Wo ist der?] (6. Monat)
- (4) *Ihre Augen ist eh blau und und ihre Nase ist + + rot* (6. Monat)
- (5) *immer eeh das spiel spielen und dann ehmm das buch gucken* (8. Monat)

Längere Äußerungen gelingen den Kindern beim gemeinsamen (interaktiven) Erzählen, wie folgendes Beispiel zeigt (F Fachkraft, E Kind; Bilderbuchbetrachtung: Zilly die Zauberin):

Beispiel 15

....

254 F: *darf er in dem bett sein* E (Name)?

255 E: *nein*

256 F: *nein was sagt Zilly?*

257 E: *raus raus raus geh we* (unverständlich)
*geh weg raus*⁵⁰

....

265 E: *ahh abraka ka + Zingaro ist bunt sein*

....

287 E: *abra kada raba Zingaro ist grün ++ zingaro ist schwarz sein*

Gerade am letzten Beispiel kann man erkennen, wie die Kinder sich an vorgegebenen Strukturen orientieren und sie auch zu übernehmen versuchen. E scheitert hier an den noch nicht beherrschten Modalverben (**soll bunt sein**). Das Kind hat aber bereits herausgefunden, dass in solchen Zusammenhängen Infinitive gebraucht werden.

50 Mit der größeren Schreibweise wird für die Leserin/den Leser die größere Lautstärke kenntlich gemacht.

Kurz: Die Struktur für die Konstruktion **Modalverb + Infinitiv** wird vorbereitet. Und das gemeinsame Erzählen wird hier zum Motor der Entwicklung.

2.3.3 Stufe 3: Beherrschung der Normalform*

Nach ca. fünf bis sechs Monaten beginnen mehr und mehr Äußerungen der Lerner Normalformen aufzuweisen. Es gibt aber auch Fallstudien, die belegen, dass türkische Kinder bis zu 15 Monate brauchten, bis sie diese Stufe erreicht haben. Russische Kinder scheinen mit dieser Struktur weniger Schwierigkeiten zu haben als türkische Kinder. Dafür benötigen sie aber offenbar mehr Zeit für die Verbendstellung* im Nebensatz* (vgl. unten Stufe 6 b).

Es werden nun zunehmend mehr Äußerungen mit Normalformen gebildet. Voraussetzung dafür ist ein Wortschatzwachstum, insbesondere im Bereich der Verben. Dazu gehören Strukturen, wie wir sie in den folgenden Äußerungen vorfinden:

- | | |
|---|------------|
| M: <i>alla spielen das</i> | (5. Monat) |
| M: <i>das ist eine fuchs</i> | (5. Monat) |
| M: <i>ich komm gleich. ich anrufe mal</i> | (6. Monat) |
| M: <i>...pferd. Ich habe ein ziege!</i> | (6. Monat) |
| S: (zu F) <i>das ist eine smetterling</i> | (6. Monat) |

Vereinzelt tauchen auch schon Verben mit trennbarer Vorsilbe auf (vgl. *anrufen*). Sie werden aber noch nicht getrennt gebraucht (vgl. dagegen unten Stufe 5: Distanzstellung unten 2.3.5). Außerdem werden erste unbestimmte Artikel verwendet. Allerdings können die Formen noch nicht korrekt zugeordnet werden, weil den Lernern das grammatische Geschlecht (die Genusformen⁵¹) noch unklar sind.

Häufig beginnt diese Phase zunächst mit einer Einheitsform im Bereich des unbestimmten Artikels (vgl. z.B. *ein Bonbon, ein Tomate, ein Apfel*), ehe später auch andere Formen (z.B. *ein, eine* die nach einem Zufallsprinzip verteilt werden) und schließlich auch bestimmte Artikelformen „eingestreut“ werden. Die Funktion dieser (neuen) Wörter ist den Kindern jedoch noch längere Zeit unklar. Erst viel später werden bestimmte Artikel (*der, die*) zur Kennzeichnung der Anzahl (Numerus) verwendet.

51 Mit grammatischem Geschlecht oder Genus wird auf die im Deutschen notwendige Unterscheidung bei Substantiven verwiesen, z.B. *die Sonne*. In Sprachen, wo es ähnliche Unterscheidungen gibt, weichen diese oft von den uns vertrauten ab (vgl. im Italienischen *il sole* wörtl. *der Sonne*). Es gibt viele Sprachen (z.B. Türkisch), die ohne diese Unterscheidung auskommen. Für Lerner mit solchen Ausgangssprachen stellt die Kategorie **Genus*** ein besonderes Lernproblem dar.

Mit anderen Worten: Die Pluralmarkierung fällt den Kindern leichter als die **Genusmarkierung***.⁵² Auffallend ist auf dieser Stufe auch der spontane Gebrauch erster Personalendungen (vgl. oben *ich habe ein Ziege*). In Formeln werden **Pronomen*** ebenso wie Modalverben schon auf der Stufe 2 gebraucht.

2.3.4 Stufe 4: Adverb-Voranstellung

Im 7. bis 8. Lernmonat tauchen plötzlich falsche Formen auf. Die Fehler, die für diese Stufe typisch sind, entstehen dadurch, dass Adverbien* an den Satzanfang gestellt werden. Die restlichen Äußerungen weisen aber nach wie vor die Normalform* auf. Weil diese Voranstellung nicht zugleich mit einer Voranstellung des Verbs verbunden wird, wie das im Deutschen erforderlich wäre, fällt diese Abweichung besonders auf. Im Hinblick auf die Entwicklung ist das aber eine ganz normale Zwischenstufe, eine vorübergehende Erscheinung, die keinen Anlass zur Besorgnis geben sollte.

In dieser Phase werden auch viele Frage-Formeln gebraucht, z.B. *wie geht's, was machst du, du machst das?*. Nun tauchen auch die für Erzählungen typischen Formeln auf (vgl. *und da, und dann*). Beispiele:

- (1) **da** eine biene war
- (2) **jetzt** er hat angst
- (3) **immer** eeh das spiel spielen
- (4) **dann** die katze **springt** auf die mauer
- (5) **dann fliegt** sie wieder runter
(mit Voranstellung des Verbs)

Beispiel 16

...

31 M: **dann** er + ihre katze ist auch schwarz
Adverbvoranstellung

...

307 E: *und da* zwei
(*da sind zwei*; **Interferenz*** aus dem Türk.)

...

322 E: *und dann* zurück (*geht*)

323 F: *genau, da geht der maulwurf wieder in die erde rein ne*

2.3.5 Stufe 5: Distanzstellung (bei trennbaren Verben und Zeitformen)

Diese Entwicklungsstufe wird etwa im 8. bis 9. Lernmonat erreicht. Viele Kinder brauchen dafür allerdings mehr Zeit. Diese Trennung von zusammengehörigen Teilen bereitet anfangs viele Schwierigkeiten. Denn nun werden **Vorsilben** bei trennbaren Verben auch getrennt gebraucht (vgl. *ich ruf an*) und zweiteilige Tempusformen (z.B. *ist gekommen*) können durch dazwischen geschobene Wörter ebenfalls getrennt werden (**ist heute gekommen**, sog. Distanzstellung). Es entsteht so die für das Deutsche typische Satzklammer. Russische Lerner, die in ihrer Muttersprache keine Vorsilben kennen, stellt das vor Lernprobleme besonderer Art.

In dieser Zeit werden **Modalverben** anfangs noch ausgelassen (vgl. z.B. *ich in blauraum spielen*). Am Ende dieser Stufe wird die **Konstruktion Modalverb + Infinitiv** aber schon weitgehend beherrscht. Hingegen werden die **Formen des Partizip II** (gegangen) noch nicht sicher gebraucht. Es werden Übergangsformen (bzw. Zwischenformen) gebildet (z.B. *gehen > gegangen*). Und es wird mit der **Konjugation*** der unregelmäßigen Verben begonnen. Die erforderlichen Vokaländerungen im Wortstamm (*gehen > gegangen*) bereiten allerdings noch längere Zeit Schwierigkeiten.

Beispiele zur Distanzstellung:

	Stufe 4	Stufe 5
Verben	<i>die rausschmeißt das →</i>	<i>die schmeißt das raus</i>
mit Vorsilbe	<i>der runerfall da →</i>	<i>der fällt da runter</i>
Tempus	<i>ich bin gehen hause →</i>	<i>ich bin nach hause gegangen</i>
Modalverb	<i>wir müssen nehm stock →</i>	<i>wir müssen stock nehm</i>

Zu Beginn des 8. Lernmonats lässt ein Kind das Modalverb (möchten) noch aus, gegen Ende des Monats wird dieses Modalverb vom gleichen Kind aber bereits weitgehend korrekt gebraucht. Das Kind gebraucht nun die **Konstruktion Modalverb mit Infinitiv** überwiegend mit *möchten*. Der häufige Gebrauch lässt vermuten, dass die Konstruktion noch erprobt wird. Es gibt aber auch Stellen, an denen erkennbar wird, dass die Konstruktion von diesem Kind noch nicht automatisiert wurde (vgl. unten *ich im bett sagt fisch → ich möchte/will ins bett ...*)

52 Vgl. Wegener 1995

- G: *Ich in blauraum spielen!* Auslassung: ModVb
 F: *Du möchtest im blauraum spielen?*
 8. Monat, am Anfang
- G: *Und ich möchte malen* 8. Monat, Mitte
 G: *Ich möchte das machen* Distanzstellung,
 8. Monat, Ende

Beispiel 17

- ...
- 1 G: *und dann + ich ich im bett sagt fisch*
 2 B: *der fisch sagt ich will ins bett?*
 3 G: *ja*
 ...

Eine anspruchsvollere (bzw. längere) Äußerung hat ein anderes Kind am Anfang des 9. Lernmonats produziert. Durch die große Distanz zwischen Modalverb und Infinitiv verliert dieses Kind aber offensichtlich den Überblick. Die Infinitivendung geht verloren.

- M: *ich möchte erst mal + ich +
 erst mal name schreib* 9. Monat

Etwa zur gleichen Zeit hat G etwas gemalt und erklärt ihr Bild der Fachkraft. Es fällt auf, dass die Veränderung des Vokals im Wortstamm immer noch Schwierigkeiten bereitet.

Beispiel 18

- ...
- 10 G: *ja*
 11 F: *und was macht er noch?*
 12 G: *mhm er schlafet*
 13 F: *er schläft auch?*

Formen des Partizip II für regelmäßige Verben haben sich am Anfang des 9. Lernmonats teilweise schon stabilisiert. Die folgenden Beispiele wurden von einem Kind (M) in einem Gespräch mit einer Betreuerin produziert:

- (1) M: *ich hab was anderes malt*
 Auslassung: Vorsilbe, 9. Monat
-
- (2) M: *er hat eee ihre haus gekackt*
 (3) M: *ich hab ihre schuhe vergessen*
 (4) M: *ich hab das ee ee draußen gesehen*
 (5) M: *die hat kindergarten was gespielt +
 hab ich nicht da gekommen*
- } korrekte Formen

Man erkennt, dass das Kind große Lernfortschritte gemacht hat. Allerdings wird auch deutlich, dass die Formen erst z.T. automatisiert wurden. Auffallend sind auch die Auslassungen der **Präpositionen*** in (2) und (5). Sie werden hier sehr wahrscheinlich darum ausgelassen, weil sich das Kind auf die Distanzstellung (bzw. die **Verbklammer***) konzentriert und darüber die Funktionswörter vernachlässigt. Spätestens dann, wenn die Formen der Partizipien automatisiert wurden, wird es sich auch wieder den Funktionsworten zuwenden.

Die folgenden Beispiele entstammen der Erzählung eines anderen Kindes. Es gebrauchte folgende Formen:

*gesehen, gefahren, *gegehen⁵³, *geflogen, beigebrach_, geredet, gesagt, *gebringt, *gedenkt, || *gehelft, *gegeben, *gelaufte,*

Man sieht, wie nach einem Muster analoge Formen gebildet werden. Auffällig ist, dass einige unregelmäßige Formen (*gehen* und *fliegen*) bereits als unregelmäßige Verben erkannt und auch richtig eingeordnet wurden (ge + en). Nur die Veränderung des **Stammvokals*** (vgl. von e nach a: *gehen* > *gegangen*; von e nach o: *fliegen* > *geflogen*) gelingt noch nicht. Wahrscheinlich „erscheinen“ die beiden anderen Formen (*gesehen* und *gefahren*) nur darum richtig, weil bei ihnen der Stammvokal in der **Partizipform*** nicht verändert werden muss, hier also gar kein Fehler gemacht werden konnte (vgl. *sehen sah gesehen*).

Aber was ist nun mit *beigebracht*, das - wenn man es in der Zeile darunter mit *gebringt* vergleicht - bereits einen Stammvokalwechsel (i > a) aufweist? Ist das Kind in seiner Entwicklung vielleicht doch schon weiter?

Bei *beigebracht* dürfte es sich um eine Vorform handeln, die noch nicht nach der Partizip-Regel gebildet wurde, d.h. also um eine auswendig gelernte **lexikalisierte Form***.⁵⁴ Denn zu Anfang werden solche Formen wie Wörter (**Lexeme***) gelernt und reproduziert. Häufig werden Partizip II-Formen unregelmäßiger Verben am Anfang korrekt gebraucht, ehe die regelmäßigen Formen gebildet werden. Sobald die Kinder diese neue Regel entdeckt haben, beginnen sie damit, diese Bildungsweise auch auf die unregelmäßigen Verben zu übertragen (**Übergeneralisierung**, lernersprachbedingte

⁵³ Das Sternchen vor dem Wort besagt, dass es sich um eine falsche oder ungebrauchliche Form handelt. Diese Kennzeichnung ist eine Konvention. Man findet solche Angaben auch in Wörterbüchern. Es gibt Formen wie **unhäufig*, die zwar korrekt gebildet sind, die aber im Deutschen nicht gebraucht werden, weil wir dafür das Wort *selten* haben. Deutschlerner bilden solche möglichen, aber ungebrauchlichen Formen, worauf man sie hinweisen muss.

⁵⁴ Man spricht hier von lexikalisierte Form, weil diese Form als ganze Form aufgegriffen und gespeichert wurde und die Produktion noch nicht nach einer Regel erfolgt.

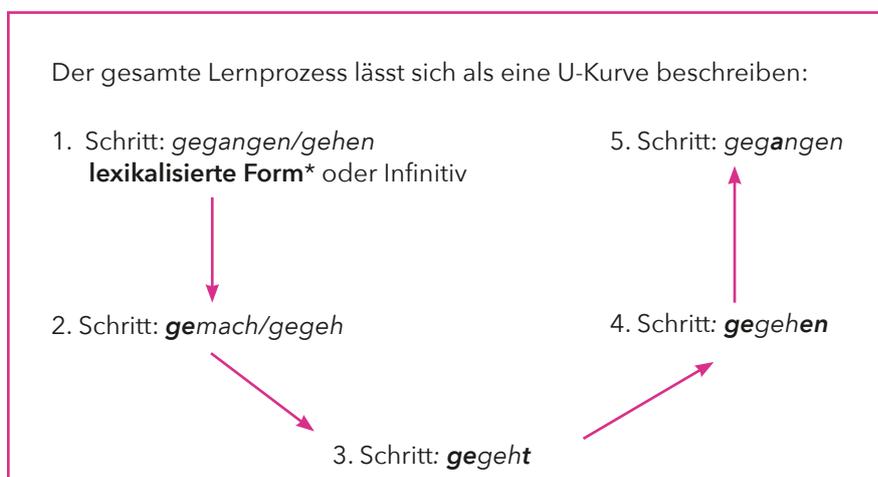
Fehler). Erst wenn später auch die Regel für die Bildung der Partizipformen der unregelmäßigen Verben erfasst wurde (vgl. **ge+** Wortstamm **+en**), werden die Formen des Partizip II der unregelmäßigen Verben nach und nach korrekt gebildet.

Die Partizipregeln können bei Verben mit Vorsilbe jedoch nicht angewendet werden. Entweder muss das **ge-** zwischen Vorsilbe und Stamm geschoben werden (wie in *beigebracht* oder *hingefallen*) oder das **ge-** entfällt, wenn die Vorsilbe nicht abgetrennt werden kann, wie in *verschenkt*. Wenn Lerner die **ge-**Regel für Verben mit trennbarer Vorsilbe erfasst haben, d. h. also so etwas wie *beigebracht* oder *umgedreht* nicht nur **reproduzieren***, sondern auch spontan bilden können, wenden sie diese neue Regel häufig auch auf Verben mit nicht-trennbarer Vorsilbe an. Dann entstehen vorübergehend Formen wie *vergeschenkt*. Zuweilen findet man auch Verdoppelungen wie *gebeigebracht*. Gewöhnlich korrigieren Lerner solche Formen nach kurzer Zeit selbst, wenn sie ausreichend Sprachkontakt haben und genügend korrekte Formen hören können. Natürlich kann frau/man beiläufig korrigieren, indem sie Äußerungen des Kindes korrekt (aber unaufdringlich) wiederholt. Solche Wiederholungen prägen sich auch ein, wie uns z. B. die Werbung im Alltag zeigt.

Kehren wir zurück zur Form *beigebracht*. Wenn die Vorsilbe **ge-** als Kennzeichen für Partizip II vor den entsprechenden Endungen **-t** bzw. **-en** erworben wird und die Endungen wiederum vor der Veränderung des Stammvokals bei den unregelmäßigen Verben, so wird klar, dass *beigebracht* noch nicht produktiv gebildet worden sein kann, weil der Lerner noch mit einfachen Verbformen Probleme hat und daher noch kaum eine solche komplexe Form bilden wird. Es muss sich also in der vorliegenden Form um eine reproduzierte bzw. lexikalisierte (also nicht spontan gebildete) Form handeln.

Zusammenfassend lässt sich die Entwicklung im Bereich der Partizip II-Formen folgendermaßen darstellen:

1. Entwicklungsschritt: Es werden Infinitive an Stelle von **Partizipformen*** gebraucht, u. U. auch schon richtige Formen (z. B. *gesehn*), die als **Lexeme*** gespeichert wurden; zumeist in Formeln so *gemacht/das gemacht/tschüs gemacht*; 2 Wochen später dann auch *tschüs gesagt*.
2. Entwicklungsschritt: Wenn die Partizip-Regel für regelmäßige Verben entschlüsselt wurde, werden zunächst regelmäßige Formen mit der Vorsilbe **ge-** gebildet, z. B. *gemach*.
3. Entwicklungsschritt: Nun wird auch die Endung **-t** gebraucht (**ge + ... + t**). Unregelmäßige Verben werden nun plötzlich regelmäßig gebildet (*gegeht, gefliegt*).
4. Entwicklungsschritt: Unregelmäßige Verben werden mit der richtigen Endung, aber, wie wir oben gesehen haben, noch nicht mit dem richtigen Ablaut, gebildet (vgl. *gegehen*).
5. Entwicklungsschritt: Auch die Stammvokaländerungen (bzw. Ablautveränderungen) werden nun korrekt gebildet. Mit trennbaren Vorsilben (z. B. *hinsetzen* → *hinggesetzt*) haben viele Lerner aber noch einige Zeit Schwierigkeiten.



Es kann vorkommen, dass einzelne Lerner Formen unterschiedlicher Entwicklungsschritte nebeneinander gebrauchen, d.h. bei manchen Verben die Partizip-Formen noch Entwicklungsschritt 3 erkennen lassen und bei anderen schon Schritt 4. Dies ist besonders während einer Übergangszeit zu beobachten. Mit anderen Worten: Die Übergänge sind fließend und es kommt auch gelegentlich zu Rückfällen, wo (z.B. stressbedingt) plötzlich wieder fehlerhafte Formen auftauchen, die man längst überwunden glaubte.

Unser obiges Beispiel zeigt, dass der Lerner die Formen des Partizip II für eine Reihe unregelmäßiger Verben (vgl. helfen, geben, laufen) regelmäßig gebildet hat. Er konnte sie also noch nicht richtig einordnen, während er andere (vgl. gehen, geflogen) offenbar schon richtig zugeordnet hat. Daraus folgt: Eine Regel, die neu erworben wird, wird nicht automatisch auf alle betroffenen Wörter (hier: alle Wörter der Kategorie unregelmäßige Verben) angewendet, sondern zunächst nur auf einen Teil dieser Wörter, wahrscheinlich auf die Wörter, die dem Lerner vertrauter sind oder die in seiner Umgebung häufig gebraucht werden.

Auf der Grundlage der vorgestellten Beispiele können wir sagen, dass neue Regeln offenbar nicht sofort auf alle (möglichen) Formen bezogen werden. Die Regeln werden zunächst nur auf bestimmte (vertraute, automatisierte) Formen angewendet. Diese Regularitäten werden dann auf andere Formen (auf die sie u.U. nicht passen) übertragen, was man auch als **Übergeneralisierung*** bezeichnet. Werden für bestimmte Formen neue Regeln erlernt, so werden diese anfangs meist nur bei den besonderen Formen eingesetzt. Erst später wird die Regel auch auf ähnliche Formen „übertragen“. Und nun muss gelernt werden, wo die Übertragungen stimmen und in welchen Fällen durch die Anwendung Fehler entstehen. Dafür wird einerseits viel korrekter „input“ (Eingabedaten, z.B. durch das Vorlesen von Geschichten) benötigt, andererseits müssen dazu auch viele Interaktionserfahrungen gesammelt werden. Kurz: Bis korrekt differenziert werden kann, wird noch viel Lernzeit benötigt.

Die letzten beiden Stufen sind Indikatoren für fortgeschrittene Lerner. Es gibt Untersuchungsergebnisse, die die Reihenfolge

Inversion* > Verbendstellung* im Nebensatz*

gefunden haben. Es gibt aber auch Untersuchungsergebnisse, die auf die Schwierigkeiten mit der Inversion hinweisen und in ihren Daten die Abfolge

Verbendstellung > Inversion

nachgewiesen haben.

Die Verbendstellung entspricht im türkischen Satz der **Normalform***, d.h. der am häufigsten im Türkischen vorkommenden Satzform. Türkische Kinder müssen also bereits ganz am Anfang radikal umlernen. Später scheint ihnen die erneute Umstellung von der Verbzweitstellung auf die Verbendstellung weniger Probleme zu bereiten als z.B. Kindern mit Russisch als Muttersprache. Aber auch die Inversion scheint vielen türkischen Kindern keine besonderen Lernprobleme zu bereiten, während Lerner mit anderen Muttersprachen (z.B. mit Französisch oder Russisch) damit Schwierigkeiten haben.⁵⁵

Die Abfolge in unseren Daten ist – bezogen auf diese beiden Phänomene – unklar. Einige Kinder scheinen beide Phänomene gleichzeitig zu erwerben. Man kann also gegenwärtig nur soviel sagen: Beide Phänomene sind ein Zeichen dafür, dass Lerner in ihrer sprachlichen Entwicklung fortgeschritten sind.

2.3.6 Stufe 6a: Inversion* (Vorstellung des Verbs vor das Subjekt)

In unseren Daten werden Inversionen von schnellen Lernern gegen Ende des 8. bzw. im 9. Monat erstmals produktiv gebraucht. Natürlich wurden Inversionen schon früher in Frage-Formeln verwendet. Doch erst um diese Zeit sind die Lerner in der Lage, sie als eigenständige Variante im Satz zu produzieren. Diese Umstellung ist im Deutschen notwendig (obligatorisch) bei Fragesätzen sowie dann, wenn Objekt oder Adverbiale aus stilistischen oder pragmatischen Gründen an den Satzanfang gestellt werden. Die Beispiele (1) und (2) sollen das Phänomen nochmals verdeutlichen, die weiteren Beispiele stammen aus dem Datenkorpus der Untersuchung:

- (1) dann **ging** er die Treppe runter ← und dann er ging Treppe runter
- (2) damals **kam** er gerade die Treppe rauf, als unten ...
- (3) **geht** sie immer (8. Lernmonat)
- (4) **kann** sie nicht gehn
- (5) da **kommt** er
- (6) **gleich geht** wir auch (nach) Katzheide
ADV-VOR +
- (7) dann **kommt** das rein (9. Lernmonat)

55 Vgl. Diehl u. a. 2000, Haberzettel 2005

Beispiel 19

M erzählt einer Fachkraft die Geschichte vom Maulwurf (Anfang des 9. Lernmonats)

- 837 F: *und dann?*
838 M: *geht + fragt der maulwurf: „Hase, hast du mir kopf gemacht?“*
839 F: *auf den kopf gemacht* → M verwendet noch fünf Mal *mir kopf gemacht*
840 M: *nein, ich mach so*
841 F: (macht Geräusche)
842 M: *eine + was sagt man das?*

2.3.7 Stufe 6b: Nebensatz* mit Verbendstellung*

Nach mehr als 8 Monaten Lernzeit tauchen in den Äußerungen der schnellen Lerner auch Nebensätze mit Verbendstellung auf. Zuerst werden Nebensätze gebraucht, die mit *weil* eingeleitet werden. Hier scheint sich positiv auszuwirken, dass keine deutschen Kinder (Muttersprachler) in der Gruppe waren. Denn im Deutschen erfolgt im mündlichen Sprachgebrauch bei *weil*-Sätzen häufig keine Umstellung bzw. Verbendstellung mehr. So kann man auf Schulhöfen beispielsweise hören ..., *weil da mach ich mir gar nix draus*.

Doch solche Formen scheinen die Kinder nicht gehört zu haben. Sie beginnen mit korrekten Formen, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- 163 M: *wenn ihr fertig sind dann wird ich auch spielen*
[wenn ihr fertig seid will ich auch spielen]
8. Lernmonat, Mitte

...

- 172 F: *nein, warum nicht?*
173 M: *weil das nicht ehm gelb ist*
8. Lernmonat, Mitte
1312 E: *Guck mal, was (unvers.? sie?) gemacht hat. Kaputt gemacht.*

Beispiel 20

M erzählt B eine Geschichte
9. Lernmonat, Anfang

- 68 M: *der macht die tot ++ +*
69 B: *und warum?*
70 M: *weil sie (er) das will*
...
466 M: *das meine Lieblingslichfarbe ++ weil ich L(Name) habe* 9. Lernmonat

Die Beispiele, die hier präsentiert wurden, stammen von einigen der schneller lernenden Kinder. Es gab daneben aber auch Kinder, die sehr viel mehr Zeit zum Durchlaufen der einzelnen Stufen gebraucht haben. Manche Kinder haben *weil*-Sätze beispielsweise erst mehrere Monate später produziert. Und auch schnellere Lerner durchlaufen zeitweise „Verweilphasen“, d.h. sie erreichen vorübergehend ein **Lernplateau*** oder verweigern sich, sprechen z.B. ein oder zwei Wochen kein Deutsch. Man sollte darum die Zeitangaben nur als Orientierungshilfen betrachten. Wir glauben, dass Zeitangaben dennoch wichtig sind, weil sie uns helfen können, bestimmte Phänomene aufzuspüren.

Zu bedenken ist, dass Kinder, die bereits mit elementaren Grundkenntnissen im Deutschen in eine Fördergruppe kommen, die Stufe 2 oder gar die Stufe 3 schon erreicht haben können. Für Kinder ohne Vorkenntnisse könnten sie eine Art Vorbildfunktion übernehmen, am Anfang vielleicht auch durch Übersetzen ein erstes Verstehen in der fremden Umgebung erleichtern.

Fachkräfte sollten jedoch genau darauf achten, wie die „Anfänger“ auf diese „Vorbilder“ reagieren, vor allem auch darauf, ob die Kinder mit Grundkenntnissen ihre Vorteile den anderen gegenüber ausnützen. Erforderlichenfalls sollte man da steuernd eingreifen. Wenn in Fördergruppen einzelne, sprachlich gute deutsche Kinder einbezogen werden könnten, sozusagen als Sprachvorbilder, so könnte das die sprachliche Entwicklung der übrigen Kinder anregen und vielleicht sogar beschleunigen. Auch eine zeitweilige Integration in Gruppen mit mehr deutschen (als zugewanderten) Kindern, könnte die Sprachlernmotivation erhöhen.

2.4 Zusammenfassung

Wir haben zu zeigen versucht, wie sich Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch allmählich entwickeln. Aus Ein- und Zweiwortäußerungen (Stufe 1) ohne erkennbare grammatische Strukturen und mit einem sehr begrenzten Wortschatz entwickeln sich (Stufe 2) Drei- und Mehrwortäußerungen. Diese Äußerungen werden allmählich grammatikalisiert, das heißt korrekten sprachlichen Formen angepasst.

Zunächst dominieren in dieser Zeit Sätze mit Kopulaverben (*das ist ...*), weil solche Strukturen bei Bilderbuchbetrachtungen und auch bei Benennungsspielen häufiger gehört werden. Es tauchen aber auch schon Äußerungen mit Vollverb auf, wobei Verb-Endungen vielfach noch ausgelassen werden. Manche Verben werden im Infinitiv gebraucht. Dadurch, dass mehr und mehr Formeln gelernt werden, wächst auch der Anteil an Äußerungen bzw. Sätzen mit Vollverben. Vereinzelt tauchen in dieser Zeit auch schon erste, z.T. noch nicht

ganz geglückte Koordinationen von Hauptsätzen auf. Indem Formeln in einfache Strukturen eingebettet werden, nimmt die Länge der Äußerungen schnell zu. Man sollte sich davon allerdings nicht täuschen lassen. Der produktive Wortschatz ist auch in dieser Phase noch sehr begrenzt und Formeln werden teilweise noch unangemessen gebraucht.

Anhand von Gesprächsausschnitten wurde gezeigt, wie Fachkräfte von Anfang an durch wohlwollendes Verstehen, durch Ermutigungen und Einflüsterungen so etwas wie eine dialogische „Sprechlernhilfe“ aufbauen, in der ein Kind sprachlich gehen lernen kann (Beispiele 1 und 2). Man sollte nicht vergessen, dass die Lerner am Anfang noch mit der Entwicklung ihres Hörverstehens und mit der Artikulation der fremden Laute und Lautfolgen beschäftigt sind (vgl. oben die Abrakadabra Versuche) und darum mehrere Aufgaben gleichzeitig zu bewältigen haben:

- Wörter der fremden Sprache wiedererkennen
- ihnen Bedeutung zuordnen
- lernen, die Wörter zu artikulieren
- und schließlich lernen, wie man Wörter in der neuen Sprache anzuordnen hat (Erarbeitung von Satzstrukturen).⁵⁶

Auf der Stufe 3 werden in der Regel mehr Wörter, insbesondere auch mehr Verben, beherrscht. Erstmals tauchen Verben mit Personalendungen auf und Verben mit trennbarer Vorsilbe, die allerdings noch nicht getrennt gebraucht werden. Und es erscheint eine Einheitsform (unbestimmter Artikel: *ein*) als Begleiter von Hauptwörtern. Später kommt *eine* hinzu. Die Funktion dieser Wörter ist den Kindern aber noch unklar. Erst auf einer nächsten Stufe werden auch Formen des bestimmten Artikels aufgegriffen, zumeist *die*⁵⁷ und etwas später *der*. Die Lerner unterscheiden damit Einzahl (*der*) und Mehrzahl (*die*). Die Kategorie **Genus*** (*der, die, das*) wird erst sehr viel später von ihnen erfasst.

Die Stufe 4 zeichnet sich durch die Voranstellung des Adverbs aus. Nun tauchen Formen wie *da eine Biene war* auf. Man wundert sich, warum plötzlich solche Formen produziert werden. Tatsächlich sind es – sieht man einmal von den bereits als Formel gebrauchten Frageätzen ab – erste Abweichungen von der Normalform. Dieses Gerüst der Normalform, das bis dahin befolgt wurde, wird nun variiert. Die Adverbvoranstellung ist

also ein Zwischenschritt auf dem Weg zum produktiven Gebrauch von Frageformulierungen und dient später auch stilistischen Umstellungen (z.B. Objekt + Verb + Subjekt: *Ein Buch liest Peter.*).

Mit der Stufe 5 ist eine wichtige Zwischenstation erreicht. Der Wortschatz ist bis dahin enorm gewachsen, so dass nun neue Phänomene bewältigt werden können:

Die Trennung von zweigliedrigen Prädikaten (*ist gegangen*) durch zwischengeschobene Wörter (z. B. **ist heute gegangen**). Diese für das Deutsche typische Verbgruppe, auch als **Satzklammer** bezeichnet, bezieht sich auf die Zeitenbildung (hier: Perfekt), aber auch auf die Trennung von Vorsilben trennbarer Verben (vgl. *der fällt da runter*). Modalverben werden auf dieser Stufe anfangs noch ausgelassen, jedoch schon bald aufgegriffen und mit einem Infinitiv gebraucht (vgl. *wir müssen Stock nehmen*).

In dieser Zeit werden Formen des Partizip II, insbesondere der unregelmäßigen Verben, noch in lexikalisierter Form gebraucht. Manche Kinder bilden schon regelmäßige Formen (ge + Wortstamm + t). Die Partizipbildung bei unregelmäßigen Verben wird aber in der Regel noch nicht bewältigt. Dafür wird noch etwas mehr Zeit benötigt.

Schließlich setzen zwei weitere Entwicklungsschübe ein (Stufe 6). Verben werden vor das Subjekt gestellt (Inversion) und in Nebensätzen werden Verben nun ans Ende der Äußerung gesetzt. Beide Phänomene gelten als Zeichen für einen fortgeschrittenen Entwicklungsstand. Sie sind bei den von uns beobachteten Kindern etwa gleichzeitig aufgetaucht. Es gibt aber auch Fälle, wo Lerner aufgrund ihrer individuellen Voraussetzungen (z. B. Muttersprache) zuerst die Inversion und dann die Verbendstellung erwerben. Ebenso gibt es Lerner, die zuerst die Verbendstellung im Nebensatz erwerben und erst danach die Inversion. Die Untersuchungsergebnisse sind hier unklar, weshalb man auf alle drei Möglichkeiten gefasst sein sollte.⁵⁸

⁵⁶ Im Türkischen ist die **Normalform*** eines Satzes (Subjekt + Objekt + Verb). Sie entspricht also unserer Wortstellung im eingeleiteten Nebensatz, während unsere Normalform (Subjekt + Verb + Objekt) für türkische Lerner etwas völlig Neues ist.

⁵⁷ Die kommt am häufigsten vor, weil es sowohl zur Kennzeichnung femininer Substantive gebracht wird als auch zur Kennzeichnung von Pluralformen.

⁵⁸ Vgl. Clahsen/Meisel/Pienemann 1983, Diehl u. a. 2000

3. Konsequenzen für die Praxis

Sprachförderung – das haben die Beispiele gezeigt – wird am Besten im Rahmen von Dialogen betrieben, die als Sprechlernhilfen ein Gerüst anbieten und so erste Schritte in der fremden Sprache erleichtern. Die (zweit-) sprachliche Entwicklung wird auch durch gemeinsames Erzählen und durch **interaktives Vorlesen*** angeregt. Bewusstmachungen können helfen, wenn sich Lerner schon einem sprachlichen Phänomen zugewandt haben.

Der Versuch, falsche Formen bewusst zu machen, kann aber auch mit einer Überforderung einhergehen. Auch gilt die Vermittlung „grammatischer Regeln“ oder gar der Gebrauch von Drillübungen heute als wenig wirksam, da sie keine Langzeitwirkungen haben.

3.1 Die Anfangsphase

Wie sollten Fördermaßnahmen konzipiert und durchgeführt werden?

Kinder, die mit keinen oder nur ganz geringen Deutschkenntnissen in eine Maßnahme kommen, brauchen zunächst eine Einhörphase, die, wenn keine deutschsprachigen Kinder in der Gruppe sind, ca. 3 bis 4 Monate, bei manchen Kindern auch länger, dauern kann. Die Kinder sollten während dieser Phase gutes, einfaches Deutsch hören, am besten von einer Fachkraft oder auch von älteren deutschen Kindern. Ein früher Einsatz von Medien (CD-Abspielgerät oder Kinderfilme z. B. über Tiere) kann die Fachkraft vorübergehend entlasten und ihr Zeit zum Beobachten verschaffen.

Kinder sollten aber nicht nur zuhören, sondern auch in dieser Zeit schon mitsprechen oder mitsingen, wenn sie Lust haben. Sie sollten jedoch nicht zum Mitmachen gezwungen werden. Manche Kinder brauchen etwas Eingewöhnungszeit, ehe sie sich zu entfalten beginnen. Wichtig ist, dass sie zuhören und in Geschichten einbezogen werden.⁵⁹ Und natürlich sollten sie auch bei anderen Aktionen, z. B. Anweisungsspielen oder bei Spaziergängen mitmachen.

Von Anfang an sollten Rituale eingeführt und erste sprachliche Formeln vermittelt werden. Rituale sollten täglich genutzt werden, um so etwas wie einen vertrauten Rahmen für die Interaktionen zu schaffen. Ein erster Wortschatz kann mit Hilfe von Anweisungs- und Benennungsspielen erarbeitet werden⁶⁰. Wichtig ist, dass Wörter und Formeln zyklisch wiederholt werden,

damit sie sich einprägen und insbesondere ihre Artikulation automatisiert wird. Es geht also nicht darum, in möglichst kurzer Zeit möglichst viele neue Wörter zu vermitteln, sondern darum, eine solide Grundlage zu schaffen für weitere Erwerbsprozesse.

Während der Einhörphase werden nur wenige Wörter gelernt, weil die Kinder noch mit der Entwicklung des Hörverstehens und mit dem Sprechen (Artikulieren) beschäftigt sind. In dieser Zeit werden viele neu eingeführte Wörter wieder vergessen. Erst wenn die Einhörphase vorüber ist, beschleunigt sich die Wortschatzentwicklung, können auch mehr neue Wörter vermittelt werden. Aber auch dann werden Wörter, die längere Zeit nicht gebraucht wurden, wieder vergessen. Darum sollten viele Wiederholungen (z. B. wiederholtes Vorlesen von Lieblingsgeschichten, gemeinsames Erzählen oder Abwandeln einer bekannte Erzählung, Erzählen über Erlebnisse usw.) eingeplant werden.

3.2 Zur Auswahl und Vermittlung von Wörtern und Formeln

Welche Wörter, welche Formeln und Strukturen sollten für diese Kinder ausgewählt werden?

Die Weiterentwicklung und Differenzierung von Äußerungen ist immer an Kommunikationsbedürfnisse gebunden.

Wer nichts mitzuteilen hat oder nichts mitteilen möchte, muss auch seine Lernersprache nicht weiterentwickeln. Nur die Kinder, die etwas mitteilen wollen, stoßen auch an ihre Ausdrucksgrenzen und werden versuchen, diese zu überwinden. Darum sind Dialoge, insbesondere solche, die die Funktion einer „Sprechlernhilfe“ übernehmen, für Anfänger wichtig. Interaktives Erzählen und Vorlesen kann so zum Motor der Lernersprachentwicklung werden.

Hingegen kann das Üben formaler Strukturen demotivieren, insbesondere dann, wenn funktionale Zusammenhänge und damit die Relevanz für eigene Mitteilungsbedürfnisse nicht erkennbar sind. Außerdem haben grammatische Übungen – das hat man in verschiedenen Untersuchungen nachgewiesen – keine Langzeitwirkung und sie taugen auch nur bedingt zur Entwicklung einer Lernersprache. Allenfalls können damit Strukturen, die von den Lernern bereits entdeckt, aber noch fehlerhaft gebraucht werden, korrigiert und stabilisiert werden. Dies gilt vor allem dann, wenn es gelingt, diese Übungen in kommunikative Spiele einzubetten (vgl. oben: „Stille Post“ oder Kettenübungen: A: *wie geht es* B: *gut und dir?* A: *auch gut* B wendet sich

⁵⁹ Man spricht hier von interaktivem Erzählen. Dazu wird ein Erzählvorgang durch lerneraktivierende Fragen unterbrochen, z. B.: *Und wie geht es weiter?* oder *Was würdest du an seiner Stelle machen? Erinnerst du dich an die Schwäne, die wir gestern gesehen haben? Also solche Schwäne gibt es in unserer Geschichte ...*

⁶⁰ Es gibt viele Spielesammlungen, in denen Benennungsspiele oder Spiele zur Wortschatzerweiterung zu finden sind. Man sollte die Angebote sichten und überlegen, für welche Entwicklungsstufe sie geeignet sind und welche Erwerbsprinzipien dabei zum Einsatz kommen. Überforderungen sollten genauso vermieden werden wie Unterforderungen.

an C und fragt: *wie geht es C* antwortet: *gut und dir?*
B: *auch gut*. Nun fragt C ... oder *wo warst du* oder *was hast du gemacht* ... u. ä. m.).

Mit anderen Worten:
Lerner bestimmen selbst, was und wie rasch sie etwas lernen.

Man hat beobachtet, dass selbst Vorschulkinder ihre Interaktionen und insbesondere ihre Lernprozesse selbst steuern, ihr Lerntempo – wenn man sie lässt – selbst bestimmen und selbst Nachsprechen teilweise kooperativ gestalten.

Hierzu ein Beispiel: Ein Kind bittet eine Fachkraft, die ein Märchen vorlesen möchte: *Du sagst und ich sag nach*. Später bittet das Kind: *Sagst du noch mal*, weil es beim Nachsprechen ins Stolpern geraten war. An einer anderen Stelle bittet das Kind, selbst weitererzählen zu dürfen, weil es sich an diese Stellen offenbar gut erinnern kann. Doch als etwas später das Nachsprechen wieder misslingt und die Betreuerin darauf wartet, dass sie nun zum Wiederholen aufgefordert wird, bittet das Kind sie, weiter zu lesen.⁶¹

Viele Kinder in diesem Alter wissen also schon sehr genau, wie sie lernen, was ihnen hilft und wann sie Inhalte oder Formen **fokussieren*** sollten. Entscheidend ist, dass Förderkräfte ihnen dazu Gelegenheit geben. Unter solchen Voraussetzungen sind curriculare Vorgaben, die sich an systemgrammatischen Zusammenhängen orientieren und z. B. zum Konjugieren oder Deklinieren anregen wollen, für Kinder in diesem Alter unangemessen. Dagegen scheint das Anbahnen von Literalität, wie im Kieler Modell praktiziert, d. h. das wiederholte Vorlesen von Texten, die die Kinder interessieren, eine gute Möglichkeit zu bieten, um ihren Wortschatz zu entwickeln und sie für sprachliche Formen und Strukturen zu sensibilisieren. Insbesondere kollektive Diktate bieten solche Möglichkeiten zur Bewusstmachung und zum Ausbau sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten. Sie regen auch zur Entwicklung metasprachlicher Fertigkeiten an, so dass eine Selbststeuerung zunehmend besser gelingt.

Anders formuliert: Kinder sollten in Sprachfördermaßnahmen nicht zu etwas genötigt werden, was nicht in Reichweite ihrer Entwicklung liegt. Förderkräfte können das vermeiden, wenn sie wissen, in welcher Reihenfolge formalsprachliche Phänomene erworben werden und auf welcher Entwicklungsstufe sich ein Kind gerade befindet, vor allem aber dadurch, dass sie auf Interessen und Vorschläge der Kinder achten und darauf eingehen.

Merke: Grundlage für die Planung und Durchführung von Sprachfördermaßnahmen sollten die Erwerbprinzipien und die von den Kindern gerade erreichten Entwicklungsstufen sein sowie die Interessen und Vorschläge, die die Kinder im Rahmen von Interaktionen machen.

Damit die Lersprachentwicklung der Kindern voranschreiten kann, benötigen sie sprachlich anregende Situationen. Ausgangspunkte sollten dabei Erlebnisse, neuen Erfahrungen aber auch Interessen der Kinder sein. Darüber können uns Mütter/Väter berichten.

Wenn es gelingt, darauf Bezug zu nehmen oder Geschichten zu präsentieren, in denen diese Erfahrungen oder Interessen eine Rolle spielen, können die Kinder Beziehungen zu ihrer eigenen Erfahrungswelt herstellen. Sie werden motiviert und sie werden später auch bereit sein, über ihre eigenen Erfahrungen oder Interessen zu berichten. Auch lohnt es sich, mit Eltern über Geschichten zu sprechen, die im Rahmen der Fördermaßnahme behandelt werden sollen.

Vielleicht können Eltern zu Hause solche Geschichten in der Erstsprache erzählen oder vorlesen. Denn die Erstsprache ist die **starke Sprache*** dieser Kinder, in der sie schneller und differenzierter verstehen können. Wenn eine solche Geschichte danach nochmals in der Zweitsprache aufgegriffen wird, so fällt das Verstehen leichter.

Bei den Geschichten sollte es sich jedoch nicht um wörtliche Übersetzungen handeln, weil das für die Kinder auf Dauer langweilig wäre. Besser wäre es, wenn die Geschichten kleine Abweichungen enthalten würden, wenn beim Erzählen oder Vorlesen variiert würde. Dann gibt es eine Version in der Erstsprache und eine mit kleinen Abweichungen in der Zweitsprache. Solche kleinen Veränderungen können zwar Proteste auslösen. Sie sind aber gut geeignet, um mit den Kindern in Gespräche über die Geschichte einzutreten, die Kinder zum Selbererzählen von Teilen der Geschichte zu veranlassen und somit ihre Ausdrucksfähigkeit zu schulen.

Natürlich können auch andere Themen, z. B. Tiere, Blumen oder Verkehr in Fördermaßnahmen einbezogen werden, wenn die Kinder dafür entsprechend motiviert sind bzw. motiviert werden können. Die Themenvorschläge, die im Anhang zu finden sind, können in diesem Sinne als Anregungen verstanden werden. Ausgangspunkte und Schwerpunktthemen sollten aber vor allem Themen sein, die den Kindern besonders am Herzen liegen oder die ihren unmittelbaren Erfahrungsbereich tangieren.

⁶¹ Vgl. dazu ausführlicher Apeltauer 2007c

Wir haben oben darauf hingewiesen, dass in der Anfangsphase Formeln eine wichtige Rolle spielen. Lerner suchen nach Formeln, die sie funktional einsetzen können. Später werden die Formeln in Äußerungen eingebaut und noch später beginnen die Lerner, diese Formeln aufzubrechen und zu variieren. Dadurch können Satzstrukturen erarbeitet werden. Man hat beispielsweise herausgefunden, dass Kinder mit Hilfe von Formeln feststellen, zu welcher Wortart ein neues Wort gehört. Mit Hilfe solcher „Proben“ lassen sich Bedeutungen von neuen Wörtern rascher bestimmen und spezifizieren.

Wer Kinder genau beobachtet und herausfindet, was sie bewegt und was sie in bestimmten Situationen sagen wollen, kann ihnen einfache und angemessene Wörter und Formeln anbieten, die leichter gelernt und dauerhafter gespeichert werden als sprachliches Material, das unter anderen Gesichtspunkten ausgewählt wurde. Wenn Kinder neue Wörter oder Formeln vereinfachen (z. B. *was das* statt *was ist das*), so sollte man solche reduzierten Formen zunächst tolerieren. Sie werden von den meisten Lernern nach einiger Zeit selbst an die korrekten Formen angepasst, sofern die Fachkräfte – geduldig und freundlich – weiterhin die vollständigen Formen in Gegenwart der Kinder gebrauchen. Denn Kinder vergleichen ihre Äußerungen mit gehörten Äußerungen und modifizieren sie, wenn sie dazu in der Lage sind.

Anhand der Entwicklungsstufen der Lernaltersprache konnte gezeigt werden, wie sich eine **Entwicklungssequenz*** allmählich aufbaut und die Lernaltersprache differenziert wird. Es dürfte nun auch verständlich sein, was mit „Reichweite eines Lerners“ gemeint ist. Korrekturen, darauf haben wir oben hingewiesen, sind nur dann sinnvoll, wenn eine korrekte Form, die vorgesagt wird, in Reichweite eines Lerners liegt. Am effektivsten sind Korrekturen dann, wenn Kinder um solche bitten oder wenn sie selbst bemerken, dass etwas anderes gesagt wird und sich korrigieren.

Das bedeutet aber auch, dass Lerner nicht mit Übungen zu **Inversionen*** oder gar zu **Nebensätzen*** traktiert werden sollten, wenn sie gerade die Stufe 3 erreicht haben. Und ebenso wenig sollten sie gezwungen werden, beim Lernen von Bezeichnungen (Stufe 1 oder 2) schon den bestimmten Artikel mitzulernen. Das sollte der Stufe 3 oder 4 vorbehalten bleiben. Und weiter: Bei der Einführung neuer Verben sollten die Kinder sich nicht gleichzeitig den Klang des Wortes, die Artikulation, eine erste Grobbedeutung und die Verbkonjugation einprägen müssen, weil das eine glatte Überforderung wäre. Zunächst muss der Klang des Wortes gespeichert werden, damit es wiedererkannt werden kann und eine erste (meist unvollständige) Bedeutungszuordnung erfolgen kann. Sodann muss gelernt

werden, wie es artikuliert wird. Diese Vorgänge lassen sich selten in einer Stunde ausreichend absichern. Wichtig ist dabei, dass das Wort aus einem sinnvollen Kontext nur herausgehoben und in diesen wieder eingebettet wird, dass es nicht isoliert wird, weil dadurch die Speicherung erschwert würde. Vor allem müssen die Kinder das Erkennen (Diskriminieren) und das Artikulieren des neuen Wortes üben und automatisieren, ehe sie sich an eine weitere Klärung der Bedeutung(en) sowie an formale Abwandlungsmöglichkeiten (z. B. Personalendungen, Wortbildungsmöglichkeiten) machen können.

Interaktionssprache kommt vor Beschreibungssprache

Erst muss eine Sprache vermittelt werden, mit der Kinder handlungsfähig werden. Anders formuliert: Kinder brauchen am Anfang Formeln wie

- *ich möchte X*
- *ich auch*
- *ich weiß nicht*
- *bitte hilf mir*
- *gib X*
- *darf ich mitspielen*
- *du bist dran*
- *zur Tür*
- *auf dem Tisch*
- *in der Ecke*
- *auf den Stuhl*
- *auf den Boden*

und Wörter wie *komm* oder *warte*, *ja* oder *nein*, *bitte* und *danke* sowie Bezeichnungen für die Utensilien, die für sie Bedeutung haben, also z. B. Kleidungsstücke, Nahrungsmittel, Bücher, Stifte, Farben, Autos, Puppen, kurz alles was sie interessiert.

Werden Kinder schon am Anfang genötigt, Sätze wie *Meine Puppe hat eine rote Hose* zu wiederholen, müssen sie eine – für sie – sinnlose Wortfolge nachplappern. Mit anderen Worten: Sie werden mit Lernproblemen konfrontiert, die sie nicht bewältigen können. Denn wenn Lerner **Adjektive*** aufgreifen, verwenden sie sie zuerst prädikativ (vgl. *die Hose ist rot*). Eine attributive Verwendung von Adjektiven (vgl. *eine rote Hose*) erfordert eine Veränderung der Adjektivendung, die Lerner in der Regel erst nach der Stufe 6 bewältigen können. Kurz: Mit solchen Aufforderungen würde man Kinder auf früheren Entwicklungsstufen überfordern und zu ihrer Verwirrung und nicht zu ihrer Sprachförderung beitragen.

Auffallend ist, dass Kinder bei den Personalendungen meist mit der ersten und zweiten Person Singular beginnen. Das sind die Elemente, die sie in interaktiver Sprache vordringlich brauchen. Für die Schule wird natürlich auch eine Beschreibungssprache, d. h. Endungen für die dritte Person Singular und die zweite und dritte Person Plural, benötigt. Solche Formen sollten dennoch erst später **explizit*** eingeführt werden, wenn Formen der ersten und zweiten Person Singular (ich, du) und Plural (wir, ihr) schon sicher beherrscht werden. Das bedeutet nicht, dass Fachkräfte nun nicht mehr normal reden sollten. Im Gegenteil: Erwachsene sollten ein einfaches, aber korrektes Deutsch sprechen. Aufforderungen zum Nachsprechen oder zu Erklärungen sollten aber den Entwicklungsstand der Kinder berücksichtigen und sie nicht überfordern.

Man sollte also versuchen, sich am Entwicklungsstand der Kinder und an ihren Interessen zu orientieren und nicht an einem Curriculum, das die Lernerperspektive nicht berücksichtigt. Zur Lernerperspektive gehören z. B. Strukturen und Regeln der Erstsprache, an denen sich Lerner orientieren sowie ihre Sprachlernerfahrungen, zu ihr gehören aber auch die erreichten sprachlichen Entwicklungsstufen.

Leider ist es auch nicht immer möglich, vom Einfachheitskriterium auszugehen, weil komplexere Formen oft häufiger gebraucht und darum auch früher erworben werden. Dies gilt z. B. für unregelmäßige Verben, die häufiger als regelmäßige gebraucht werden, weshalb auch **Partizipformen*** der unregelmäßigen Verben relativ früh (aber lexikalisiert) in Kinderäußerungen auftauchen. Kann es sinnvoll sein, seltener gebrauchte Formen zuerst zu vermitteln, nur weil sie einfacher erscheinen, auch wenn Kinder diese einfacheren Formen für ihre Bedürfnisse noch nicht oder seltener brauchen?

Was Kinder brauchen sind Formen, mit denen sie sich über das verständigen können, was sie gerade bewegt. Formen - Wörter und Formeln - sollten sich darum auf konkrete Themen und Verständigungssituationen beziehen, von denen wir wissen, dass sie für die Kinder bedeutsam sind.

Man kann Mütter bitten, ihr Wissen über Interessen und Erfahrungen ihrer Kinder den Fachkräften mitzuteilen. Man kann sich aber auch angewöhnen, kurze Einzelgespräche zu führen. Die Kinder freuen sich über solche Zuwendung. Und sie erhalten gleichzeitig eine gute Gelegenheit, ihre sprachlichen Mittel zu erproben. Förderkräfte können beobachten und sie erfahren zugleich vieles über Interessen und Wünsche der Kinder. Das erleichtert die Auswahl, Einführung und Vermittlung von Wörtern und Formeln. Gefragt werden sollte darum: Was bewegt die Kinder gerade? Was interessiert sie?

Woran können sie sich erinnern? Wofür könnte man sie begeistern?

Es wird empfohlen, nach vier bis fünf Monaten Interessengruppen bilden zu lassen. Denn wenn ein Thema interessant ist, so kann daraus eine kleine mehrtägige Projektarbeit entstehen⁶². Die Kinder erwerben dabei spielerisch sprachliche Ausdrucksmittel in einem thematischen Zusammenhang. Und man kann ihnen beiläufig auch noch **Sprachlernstrategien** vermitteln:

- Wie heißt das?
- Was ist das?
- Wo lebt der?
- Was isst/frisst der?
- Sprich langsam.
- Bitte wiederhole.
- Sag noch mal ...

Anhand dieser Äußerungen wird aber auch deutlich, dass solche Projekte erst gegen Ende der Stufe 2 bzw. auf der Stufe 3 durchgeführt werden sollten, wenn schon ein größerer Wortschatz beherrscht wird.

Es gibt viele Sammlungen von Spielen und Übungsformen für die sprachliche Förderung. Manche Fachkräfte schwören z. B. auf Loos (vgl. unten Literaturhinweise), andere sind von den Anregungen bei Schlösser oder Tophinke überzeugt. Interessante und anregende Sprachentdecker-Spiele findet man z. B. bei Montanari. Und der Klassiker unter den Spielesammlungen (Anne Spier: Mit Spielen Deutsch lernen) sei zur Anschaffung empfohlen.

Doch jede Sammlung hat ihre Stärken und ihre Schwächen. Darum sollte man sie immer vor dem Hintergrund der **Erwerbsprinzipien*** und der Erwerbsstufen betrachten. Dann wird man auch Spiele oder Übungen auswählen können, die für den Entwicklungsstand der Kinder angemessen sind. Und man wird erkennen, dass manche Empfehlungen (z. B. für die grammatischen Aspekte etwa bei Loos Band 2, S. 23) mit den Stufen der Lernsprachentwicklung unvereinbar sind.

⁶² Vgl. dazu die Ausführungen in Apeltauer 2006a, 35

3.3 Schlusswort

Deutsche bewegen sich in ihrer Sprache wie ein Fisch im Wasser. Wie kompliziert das Deutsche ist, werden die Leser anhand der angeführten Beispiele gemerkt haben. Und doch kann man diese Sprache lernen. Damit Sprachförderung gelingen kann, sollten vor allem zwei Bedingungen erfüllt werden: Sprachförderkinder brauchen ein gesundes Selbstvertrauen und ein hohes Selbstwertgefühl, damit sie die Irritationen, die sie am Anfang durchleben müssen, leichter bewältigen können. Sie sind dabei auf unsere Anerkennung und unser Wohlwollen angewiesen. Und sie brauchen Erfolgserlebnisse, damit sich Sprechfreude entwickeln kann. Beides können wir ihnen am besten dadurch vermitteln, dass wir von ihnen das verlangen, was in Reichweite ihrer Entwicklung liegt. Wenn dazu noch Themen/Ereignisse/Objekte behandelt werden, die für die Kinder interessant sind und zum Mitteilen anregen, dann sollten Sprachfördermaßnahmen auch erfolgreich durchgeführt werden können.

3.4 Literaturangaben

- Augst, G. Hg. 1984: *Kinderwort, Der aktive Kinderwortschatz (kurz vor der Einschulung)*; Frankfurt/M (Lang)
- Apeltauer, E. 2003: *Literalität und Spracherwerb*; Flensburg (Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Heft Nr. 32)
- Apeltauer, E. 2004: *Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich*; Flensburg (Sonderheft 1 der Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht)
- Apeltauer, E. 2006a: *Kooperation mit zugewanderten Eltern*; Flensburg (Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Heft Nr. 40/41)
- Apeltauer, E. 2006b: *Bedeutungsentwicklung bei zweisprachig aufwachsenden türkischen Vorschulkindern*. In: Ahrenholz, B./Apeltauer, E. Hrsg.: *Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen, Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule*; Tübingen (Stauffenburg), 31–55.
- Apeltauer, E. 2006c: *Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern*. In: Ahrenholz, B. Hg.: *Kinder mit Migrationshintergrund, Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*; Freiburg/Br. (Fillibach), 11–33.
- Apeltauer, E. 2007a: *Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund*. In: *Info DaF* 34, 1, 2007, 3–36.
- Apeltauer, E. 2007b: *Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund*. In: Ahrenholz, B. Hg.: *Deutsch als Zweitsprache, Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*; Freiburg (Fillibach), 91–113.
- Apeltauer, E. 2007c: *Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund durch Anbahnen von Biliteralität*. In: Wieler, P. Hg. 2007: *Medien als Erzählanlass. Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien?* Freiburg (Fillibach), 183–208.
- Asher, J., J. 1977 *Learning another language through actions, The complete Teacher's Guidebook*; Los Gatos/CA (Sky Oaks)
- Clahsen, H./Meisel, J./Pienemann, M. 1983: *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*; Tübingen (Narr)
- Diehl, E./Christen, H./Leuenberger, S./Pelvat, I./Studer, T. 2000: *Grammatikunterricht: Alles für der Katz?* Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch; Tübingen (Niemeyer)
- Doughty, C., J. 2003: *Instructed SLA: Constraints, Compensations, and Enhancement*. In: dies./Long, M.H. eds.: *The Handbook of Second Language Acquisition*; Oxford (Blackwell), 256–310.
- Frederikson, C. 2006: *Erwerbsphasen, Entwicklungssequenzen und Erwerbsreihenfolgen, Zum Erwerb der deutschen Verbalmorphologie durch schwedische Schülerinnen und Schüler*; Uppsala (Universitätsdruck)
- Haberzettel, S. 2005: *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*; Tübingen (Niemeyer)
- Hernici, G./Herlmann, B. 1986: *Mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht*; München (Goethe)
- Henrici, G./Zöfgen, E. Hrsg. 1993: *Fehleranalyse und Fehlerkorrektur, Themenschwerpunkt in Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 22. Jg. 1993
- Jeuk, S. 2003: *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch*; Freiburg (Fillibach)
- Kleppin, K./Königs, F. 1991: *Der Korrektur auf der Spur - Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*; Bochum (Brockmeyer)
- Kleppin, K. 1998: *Fehler und Fehlerkorrektur*; Berlin (Langenscheidt)
- Mika, E. 2005: *Formeln und Routinen, Zum Genuserwerb italienischer, portugiesischer und spanischer Gastarbeiter mit Deutsch als Zweitsprache*; Uppsala (Universitätsdruck)
- Nodari, C. 2006: *Grundlagen zur Wortschatzarbeit*; in: Netzwerk SIMS, *Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen* [Internet Zugang am 08.05.2007]
- Pigada, M./Schmitt, N. 2006: *Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study*. In: *Reading in a Foreign Language*, Vol. 18, No. 1, 2006, 1–28.
- Pregel, D./Rickheit, G. Hrsg. 1987: *Der Wortschatz im Grundschulalter, Häufigkeitswörterbuch zum verbalen, substantivischen und adjektivischen Wortgebrauch*; Hildesheim (Olms)

Rehbein, J. 1984: *Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht*; Roskilde (Rolig papir)

Verhallen, M./Schoonen, R 1993: *Lexical knowledge of monolingual and bilingual children*. In: *Applied Linguistics* 14, 4, 344-363.

Vine, E., W. 2003: *A five year old samoan boy interacts with his teacher in a New Zealand classroom*. In: Barnard, R./Glynn, T. eds.: *Bilingual Children's Language and Literacy Development*; Clevedon (Multilingual Matters), 108-136.

Wegener, H. 1995: *Das Genus im DaZ-Erwerb, Beobachtungen an Kindern aus Polen, Rußland und der Türkei*. In: Handwerker, B. Hg.: *Fremde Sprache Deutsch, Grammatische Beschreibung - Erwerbsverläufe - Lehrmethodik*; Tübingen (Narr), 1-25.

Zareva, A./Schwanenflugel, P./Nikolova, Y. 2005: *Relationship between lexical competence and language proficiency*. In: *Studies in Second Language Acquisition*, No 27, 567-595.

4. Hinweise zur Gestaltung von Sprachfördermaßnahmen

4.1 Beispiele für Fördereinheiten

4.1.1 Grundstruktur: Essen und Trinken

Diese Fördereinheit könnte als Grundstruktur für die Maßnahmen dienen. Sie ist konzipiert für eine Gruppe von sechs bis acht Kindern und umfasst circa 90 Minuten.

Einheit:	Essen und Trinken
Thema:	Frühstück
Ziele:	Rituale einführen Sich kennen lernen Miteinander sprechen
Material:	Knie-Bilderbuch Malutensilien, Karten, Klebstoff Lebensmittel und Geschirr für ein gemeinsames Frühstück

Durchführung:

- Begrüßungslied
- Guten Morgen/Guten Tag in den Erstsprachen der Kinder
- Bewegungsspiel: Wir stellen uns mit Namen vor und jede/r macht dazu eine selbst gewählte Bewegung; die Namen werden wiederholt und die gesamte Gruppe macht die Bewegung mit. Im zweiten Durchgang machen wir die Bewegung, ohne den Namen zu sagen, die Kinder sagen dann den entsprechenden Namen.
- Stuhlkreis: Die Kinder erzählen, was sie seit der letzten Stunde erlebt haben. Fragestellung: Was hat mir gut gefallen? Was hat mir nicht gefallen? Wer nichts erzählen möchte, muss nicht, hört aber zu.
- Knie-Bilderbuch: Die Kinder sollen eine ihnen bekannte Situation beschreiben: zum Beispiel wird eine Familie beim Frühstück gezeigt. Es wird von den Kindern erzählt, was sie sehen und ergänzt, was es bei ihnen zum Frühstück gibt. Die Kinder benennen die Dinge auch in ihrer Muttersprache.
- Die Kinder malen Bilder der entsprechenden Zutaten, die Bilder werden auf Karten geklebt. Gemeinsam wird besprochen, welche Zutaten für ein Frühstück in der Gruppe verfügbar sind. Der Tisch wird gedeckt und dabei gezählt, wie viele Kinder mitessen und welche Dinge in welcher Anzahl gebraucht werden.
- Gemeinsames Frühstück, bei dem sich die Kinder gegenseitig darum bitten, die Zutaten zuzureichen. Im Anschluss gemeinsames Aufräumen und Abwischen.
- Schlusslied und Verabschiedung nach einem bestimmten Ritual

Bemerkungen:

- Festlegung auf ein Lied (Ritual)
- zur Vertrauensbildung!
Zeit: circa 5 Minuten
- Verknüpfung des Namens mit Bewegung, Sicherung durch eigene Bewegungserfahrung
Zeit: circa 10 Minuten
- Übung von Kommunikations-Regeln, Sprache wird nicht gewertet
Zeit: circa 15 Minuten
- Wortschatzerweiterung
Zeit: circa 15 Minuten
- Sicherung durch praktische Anwendung
Zeit: circa 40 Minuten
- Festlegung auf ein Lied (Ritual):
Vertrauen/Sicherheit, Zeit: circa 5

Einheit: Ich und Du

Thema: Begrüßen und Verabschieden

Ziele: Rituale einführen
Sich kennen lernen
Miteinander sprechen

Material: Knete
Leere Flasche
Weicher Ball

4.1.2 Begrüßen und Verabschieden

Diese Fördereinheit könnte zu Beginn einer Maßnahme durchgeführt werden. Sie ist konzipiert für eine Gruppe von sechs bis acht Kindern und umfasst circa 90 Minuten.

Durchführung:

- Begrüßungslied
- Guten Morgen/Guten Tag in den Erstsprachen der Kinder
- Vorstellen mit dem Namen (Flaschen drehen - Ball zuwerfen)
- Namen nennen mit Bewegung
- Sich selbst mit Knete darstellen

Bemerkungen:

Festlegung auf ein Lied (Ritual)

- Knetfiguren laut Anweisung im Raum verteilen

Automatisieren der Satzmuster
Ich heiße /Wie heißt du?

- gemeinsame Mahlzeit/Freispiel

Namen nennen und mit einer Bewegung verknüpfen

Stelle die Figur auf/neben/ hinter
Sprachlich gute Lerner helfen den Schwächeren!

- Knetfiguren laut Anweisungen holen und in die Mitte des Stuhlkreises stellen

Hole bitte die Figur von/aus ...!

- Ratespiel: Wer ist das?

Einführen von Kommunikationsregeln:
- Es spricht nur einer.
- Es darf auch gezeigt werden.
- Wir sprechen Deutsch.

- Schlusslied

Festlegung auf ein Lied (Ritual)

4.1.3. Fördereinheit: Tiere auf dem Bauernhof (1)

Diese Fördereinheit ist konzipiert für eine Gruppe von 6 bis 8 Kindern und umfasst pro Einheit ca. zwei Schulstunden (90 Min.). Sie kann beliebig erweitert bzw. durch vorhandenes Material ergänzt werden.

Einheit:	Tiere auf dem Bauernhof
Thema:	Kennenlernen der Bauernhoftiere
Ziele:	Aktivierung und Bereicherung des Wortbestandes: Nomen Genusidentifikation (ein/eine; der, die, das) Förderung der phonologischen Bewusstheit Miteinander sprechen
Material:	Bild/Poster vom Bauernhof Kärtchen/Figuren (Bauernhoftiere) Wecker Arbeitsblätter (Anlage 1)

Durchführung:

- Begrüßungslied
- Guten Morgen/Guten Tag in den Erstsprachen der Kinder
- Bild/Poster vom Bauernhof
- Namen der Tiere erarbeiten (Kärtchen oder Figuren)
- Kim-Spiel (Material s.o.)
- Fingerspiel: Linke Hand, die ist ...
- gemeinsame Mahlzeit/Freispiel
- Kärtchen/Figuren im Raum zusammen mit einem Wecker verstecken; nur ein Kind sucht und benennt nach Auffinden das Kärtchen/die Figur
- AB bearbeiten: Tiere benennen/Welches Tier passt nicht bzw. fehlt?/Bild ausmalen
- Schlusslied

Bemerkungen:

- Festlegung auf ein Lied (Ritual)
- Freies Erzählen
- Das ist ein Hund/eine Katze ...*
- Was fehlt? *Der Hund/die Katze ...*
(Einführung des bestimmten Artikels)
- (Anlage 1)
- keine Vorgabe in Bezug auf eine gemeinsame Sprache
- das Ticken des Weckers fördert die Fähigkeit Geräusche zu lokalisieren (phonologische Bewusstheit) und gestaltet die Übung spannender
- bestimmten oder unbestimmten Artikel verwenden
- Festlegung auf ein Lied (Ritual)

Fördereinheit: Tiere auf dem Bauernhof (2)

Einheit:	Tiere auf dem Bauernhof
Thema:	Verben der Bewegung und der Lautäußerung
Ziele:	Aktivierung und Bereicherung des Wortbestandes: Verben Genusidentifikation (ein/eine; der, die, das) Förderung der phonologischen Bewusstheit Förderung der Artikulationsfähigkeit Förderung der Grobmotorik Miteinander sprechen
Material:	Bild/Poster vom Bauernhof Kassette oder CD mit Tierstimmen Arbeitsblätter

Durchführung:	Bemerkungen:
● Begrüßungslied	Festlegung auf ein Lied (Ritual)
● Guten Morgen/Guten Tag in den Erstsprachen der Kinder	
● Bild/Poster vom Bauernhof	Einstieg
● Ratespiel mit Bewegung z.B. schleichen wie eine Katze/traben wie ein Pferd ...	<i>Das ist eine/die Katze bzw. Das ist ein/das Pferd</i>
● Einführung der Verben durch ein Bewegungsspiel	Schleiche wie die Katze! Trabe wie ein Pferd!
● Umkehrung: Kinder tragen eine Bewegungsart vor	Differenzierte Antworten: <i>Du bist eine Katze/Du schleichst wie eine Katze</i>
● Tiermasken basteln	<i>Ich bin die/eine Katze ...</i>
● gemeinsame Mahlzeit/Freispiel	keine Vorgabe in Bezug auf eine gemeinsame Sprache
● Tierstimmen von einer Kassette oder CD abspielen bzw. selbst imitieren Kinder imitieren selbst und lassen raten	Kinder raten und benennen: <i>Das ist eine/die Katze</i>
● Einführung der Verben der Lautäußerung	<i>Belle wie ein Hund! Miaue wie eine Katze!</i>
● Tierstimmen „in den Koffer packen“	Übung zur Speicherung und Sequenz
● Lied: Onkel Jörg hat einen Bauernhof	
● Schlusslied	Festlegung auf ein Lied (Ritual)

Fördereinheit: Tiere auf dem Bauernhof (3)

Einheit:	Tiere auf dem Bauernhof
Thema:	Was Tiere fressen/Fell und Federn
Ziele:	Aktivierung und Bereicherung des Wortbestandes: Nomen Genusidentifikation (ein/eine; der, die, das) Förderung der phonologischen Bewusstheit Förderung der Artikulationsfähigkeit Förderung der Grob- und Feinmotorik Miteinander sprechen
Material:	Bild/Poster vom Bauernhof Situationsbild „Beim Essen“/Bilder von Nahrungsmitteln Fell und Federn Arbeitsblätter (Anlage 2)

Durchführung:

- Begrüßungslied
- Guten Morgen/Guten Tag in den Erstsprachen der Kinder
- Bild/Poster vom Bauernhof
- Situationsbild „Beim Essen“ bzw. Bilder von Nahrungsmitteln
- Impuls: Tierbild oder Figur
- Weitere Bildkarten oder Figuren
Kinder äußern sich im vorgegebenen Satzmuster
- Bewegungsgedicht:
Morgens, in der Früh' ... (Anlage 2)
- Arbeitsblatt
- gemeinsame Mahlzeit/Freispiel
- Stummer Impuls:
Fell und Federn in die Kreismitte legen
Tierkärtchen/Figuren zuordnen lassen
- Rhythmisches Klopfspiel zur Unterscheidung (auditive Aufmerksamkeit)
„Alle Vögel fliegen hoch“
- Bewegungsspiel:
Bello, dein Knochen ist weg!
- Schlusslied

Bemerkungen:

- Festlegung auf ein Lied (Ritual)
- Einstieg
- Ich esse gerne ...
Was isst du gerne?*
- Der Hund frisst gerne Knochen*
- Satzmuster wie oben
- Das Schaf frisst Gras. Die Katze frisst Fisch.*
- keine Vorgabe in Bezug auf eine gemeinsame Sprache
- Der Hund hat Fell.
Das Huhn hat Federn.*
- Bello, dein Knochen ist weg!*
- Festlegung auf ein Lied (Ritual)

4.1.4 Fördereinheit: Obst

Diese Fördereinheit könnte gegen Ende einer Maßnahme durchgeführt werden. Sie ist konzipiert für eine Gruppe von sechs bis acht Kindern und umfasst circa 90 Minuten.

Einheit: Essen und Trinken

Thema: Obst

Ziele: Wortschatzerweiterung
Miteinander sprechen
Satzmuster (Subjekt - Prädikat - Objekt)
Pluralformen
Genusidentifikation

Material: Kataloge, Hefte, Zeitschriften, Prospekte ...
Pappteller und Klebstoff
Korb und Tuch zum Abdecken
Verschiedene Früchte

Durchführung:

- Begrüßungslied
- Guten Morgen/Guten Tag in den Erstsprachen der Kinder
- Korb mit verschiedenen Obstsorten und zum Beispiel mit Spülbürste, Buch, Auto in die Mitte des Stuhlkreises stellen
- Benennen der Obstsorten
- Früchte nach Farben sortieren
- Fühlspiel
- Ratespiel (Kimspiel)
- gemeinsame Mahlzeit/Freispiel
- Obst-Kollage
- Kinder erzählen, was auf ihrem Obstteller liegt
- Schlusslied

Bemerkungen:

- Festlegung auf ein Lied (Ritual)
- Was passt nicht in den Korb?
- Zuordnen des bestimmten Artikels
Das ist der Apfel ...
- Die Banane ist gelb ...*
- Früchte im Korb werden mit einem Tuch abgedeckt
- Bildkarten mit Früchten (maximal sieben Bildkarten)
- keine Vorgabe in Bezug auf eine gemeinsame Sprache!
- verschiedene Obstsorten ausschneiden und auf einen Pappteller kleben
- Gesprächsregeln beachten!
- Ritual

4.1.5 Erste Schritte: *komm, komm bitte, warte, ja, nein*

Anfangsphase (Stufe 1 oder 2, vergleiche Nummer 2.3)

- Begrüßungslied
- **Stille hören** [circa 5 Min.]
Kinder sitzen im Kreis. Fachkraft legt Finger auf den Mund und fordert Kinder nonverbal auf, still zu sein. Dann nimmt sie etwas, mit dem sie Geräusche machen kann (zum Beispiel Klanghölzer, Tamburin, Steine ...). Erst laut und mit einem bestimmten Rhythmus werden Geräusche erzeugt (zum Beispiel klopf, klopf, Pause, klopf, Pause, klopf, klopf...). Die Geräusche werden allmählich leiser, bis die Stille zu hören ist. Einige Sekunden warten, dann langsam (und leise) wieder einsetzen und allmählich wieder lauter werden. Plötzlich stoppen. Stille hören. Rhythmus wechseln und erneut durchführen. [Die Übung sollte zwei bis drei Mal wiederholt und zum Beispiel mit einem anderen Rhythmus variiert werden: Sie kann mit unterschiedlichen Klang erzeugenden Objekten durchgeführt werden. Die Kinder könnten auch die Augen schließen. Später, wenn der Wortschatz gewachsen ist, kann auch ein Ratespiel damit verbunden werden.]
- **Kontakt aufnehmen**
Die Kinder kennen vom Anweisungsspiel bereits *geh* und *komm*. Die Fachkraft lässt sich Anweisungen erteilen. Wenn nun die Aufforderung *komm* erfolgt, bleibt sie stehen und schüttelt den Kopf. Dann sagt sie laut *nein*. Nun verlässt sie ihre Rolle und geht zu dem Kind, das die Anweisung erteilt hat und flüstert ihm ein *komm bitte*. Sie kehrt zu ihrem Platz zurück und schüttelt nochmals mit dem Kopf. Nun fordert sie nonverbal das Kind auf. Notfalls ruft sie dem Kind auch nochmals leise zu: *komm bitte*. Sobald das *bitte* zu hören war, geht die Fachkraft auf das Kind zu und lacht.
Mit einer Handpuppe kann die Fachkraft das ebenfalls demonstrieren, wenn sie für die Handpuppe spricht und dabei die Stimme etwas verstellt. Nach einigen Wiederholungen fordert die Fachkraft ein Kind auf. Und das darf sich nun ebenso verhalten.
Variante 1: Wenn *bitte* gesagt wurde, kann *gern* geantwortet werden.
Variante 2: Auf *komm bitte* mit *warte* antworten.
Man kann dann etwas richten (z. B. an der Kleidung), bevor man kommt.

Einheit: Kontaktaufnahme; zustimmen, ablehnen

Lernziel: Bedeutung von *komm, bitte, warte, ja, nein, gern* kennen.

Material: -

- Entspannungsphase: Lieder oder freies Spiel
- **Zungenbrecher**
Eine Mutter oder ein Vater sagt einen Zungenbrecher in seiner Sprache. Ein türkischer Zungenbrecher lautet zum Beispiel: *kartal kalkar dal sa kar* [wörtlich: der Adler erhebt sich, der Ast bewegt sich.]. Ein russischer Zungenbrecher lautet: *Na dworé trawá, na trawé drowá* [wörtlich: Auf dem Hof ist Rasen, auf dem Rasen Heizholz.]. Alle hören genau zu und versuchen beim dritten Mal leise mitzusprechen. Wie oft wiederholt wird, hängt von den Kindern ab. So lange sie Spaß haben, kann wiederholt werden. Solche „Sprüche“ können aufgeschrieben und aufgehängt werden, so dass sie später (auch ohne Mutter oder Vater) wiederholt werden können. Für die Kinder, in deren Muttersprache gesprochen wird, sind die Sprüche weniger anstrengend als für die Fachkräfte. Dafür sind dann die deutschen Sprüche für die Kinder anstrengender, so dass sie nach der Einführung weniger oft wiederholt werden sollten als die Sprüche in der Muttersprache.

Ein deutscher **Zungenbrecher** lautet: *Zwei Schlangen zischen, zwei Vögel zwitschern*⁶³. [Die einzelnen Wörter sollten erklärt werden, bevor der Spruch nachgesprochen wird.]. Einzelne Kinder können die Schlangen spielen und zischen, andere die Vögel imitieren und zwitschern. Die übrigen Kinder sagen mit der Fachkraft *zwei Schlangen zischen*. Dann bekommen die Schlangen ihren Einsatz und zischen. Darauf folgt: *Zwei Vögel zwitschern*. Und nun kommen die „Vögel“ an die Reihe mit *tirilü tirila*.

Der Reiz von Zungenbrechern entsteht dann, wenn das Tempo, das am Anfang langsam sein sollte, gesteigert wird. Jeweils zum Abschluss sollte ein Spruch jedoch wieder langsam und korrekt artikuliert werden.

- Entspannungsphase: freies Spiel/malen

⁶³ Der Zungenbrecher heißt vollständig: *Zwei zischende Schlangen zwischen zwitschernden Vögeln*. Er sollte am Anfang vereinfacht werden. Er kann mit zunehmendem Sprachstand erweitert werden. Weitere „Schnabelwetter“: *Roland der Riese am Rathaus zu Bremen, steht er ein Standbild, standhaft und stark*. *Fischers Fritz fischt frische Fische*. Stichwort **Zungenbrecher** bei Google im Internet nachschlagen.

Einheit: Raumorientierung (Anfangsphase)

Lernziel: Wohin? ... zum Stuhl, zum Tisch, zum Fenster [einige Tage später zur Tür, in die Ecke ...]

Material: Filzstifte, Tapetenrolle

- **Erzählen zu einem Bilderbuch oder Vorlesen** [circa 5 Minuten; möglichst unter Einbeziehung von Müttern] mit Bildern und Pantomime illustrieren. Beim ersten Mal hören sollen die Kinder raten und intensiv zuhören. Die Fachkraft sollte dabei ihre Stimme einsetzen, das heißt dramatisieren und lauter sprechen als gewöhnlich; zusätzlich wieder Einsatz von Zeichnungen und Pantomime.

Die Kinder werden danach erste Teile der Geschichte verstehen. Wenn Mütter einbezogen werden können, sollten sie beim zweiten Mal für ihre Kinder halblaut (simultan) übersetzen. Das dritte Mal sollte die Stimme erneut variiert werden (ohne Übersetzungshilfe). Wurde das erste Mal dramatisch und laut vorgelesen und das zweite Mal mit normaler Lautstärke, so könnte das dritte Mal leise, aber deutlich artikuliert, erzählt werden. [Kommentar: Beim ersten Mal zuhören konzentrieren sich die Kinder automatisch auf die Aussprache, wenn ihnen nicht durch eine eingeflüsterte Übersetzung geholfen wird. Gleiches gilt für das dritte Mal. Auch dabei sollte nicht übersetzt werden, damit konzentrierter auf die Aussprache geachtet wird. Der Einsatz der Stimme, das heißt Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit, Intonation ist variabel und sollte kreativ genutzt werden.]

- **Stille hören**

4.1.6 Raumorientierung: Verben der Fortbewegung

Diese Fördereinheit kann in der Anfangsphase (auf Stufe 1 oder 2, vergleiche Nummer 2.3) eingesetzt werden. Voraussetzung: Die eingeführten Anweisungen (*steh auf, geh, halt, dreh dich, komm, setz dich*) sollten sicher beherrscht werden.

- Begrüßung + Begrüßungslied
- Kettenübung, zum Beispiel
Kind 1: Ich heiße Murat und wie heißt du?
Kind 2: Ich heiße Klaus. K 2 wendet sich an K 3:
Ich heiße Klaus und wie heißt du?
Kind 3: Ich heiße ... [wendet sich an Kind 4] und wie heißt du?
- **Stille hören** [circa 5 Minuten, siehe 4.1.5]
- **Was habe ich erlebt? [erzählen circa 3-5 Minuten]**
Mütter zuvor fragen, was gestern erlebt wurde. Daraus eine Erzählung basteln. Die Mutter, die erzählt hat, kann evtl. (einsagend) übersetzen. Mittel zur Illustration: Strichmännchen, die mit dickem Filzstift auf eine Tapetenrückseite gezeichnet werden; Einsatz von Pantomime
- **Wohin gehen wir?** [Bewegungsübung mit Sprache, 10, maximal 15 Minuten]
Wenn die Kinder sicher wissen, was die Wörter *steh auf, geh, halt, dreh dich, komm, setz dich* bedeuten und automatisch darauf reagieren, können diese Anweisungen erweitert werden. Die Fachkraft kann das Spiel dadurch einleiten, dass sie Richtung und Ort demonstrativ zeigt: *Zum Fenster*. Sie geht zum Fenster, kehrt auf ihren Platz zurück. Nun wiederholt sie *zum Fenster* und fordert alle Kinder der Gruppe auf, dorthin zu zeigen. Anschließend sagt sie zu einem Kind: *Geh zum Fenster*. Wenn das Kind nicht versteht, wird es freundlich bei der Hand genommen und zum Fenster geführt. Nach einigen Wiederholungen wissen die Kinder was *geh zum Fenster* bedeutet. Nun wird *zum Stuhl* eingeführt und etwas später *zum Tisch*. Damit lassen sich viele Variationen bilden.
- Entspannungsphase: deutsche Kinderlieder (von Tonträger im Hintergrund, das heißt halblaut) hören und dabei malen oder spielen. Später könnte eines der Lieder wiederholt abgehört und dazu rhythmisch geklatscht werden.
- Abschlussphase [circa 3-5 Minuten]: **Stille hören**

4.1.7 Erste Kleidungsstücke: Wortschatzarbeit

Anfangsphase (Stufe 1 oder 2, vergleiche Nummer 2.3) oder als Wiederholungsphase zur Wortschatzerweiterung mit anderen Gegenständen (zum Beispiel Stufe 3).

- Begrüßungslied
- Kettenübung zur Begrüßung: Kind 1: Ich heiße Murat und wie heißt du? ...
- **Blinde führen** [Bewegungsübung ohne Sprache, 10-15 Minuten], [die Übung dient der Vertrauensbildung und gleichzeitig der Sensibilisierung der Wahrnehmung]
Im Raum sollten Hindernisse beiseite geräumt werden. Die Kinder stehen in einer Reihe. Es werden Paare gebildet. Einem Kind werden die Augen verbunden. Beim ersten Mal nimmt die Fachkraft das Kind, dem die Augen verbunden wurden bei der Hand und führt es auf die andere Raumseite. Das sollte langsam und vorsichtig geschehen. Dort wird dem Kind die Binde abgenommen. Es darf nun zurück zu den anderen gehen. Nun werden einem anderen Kind die Augen verbunden und so weiter. Die übrigen Kinder müssen still sein und beobachten. Danach werden (je nach Gruppengröße) drei oder vier Paare gebildet.
Ablauf wie geschildert mit anschließendem Wechsel der Blinden. Jedes Kind sollte mindestens einmal (möglichst mehrmals) geführt worden sein.
- Entspannungsphase: Ein Lied anhören und mitsingen. Nach dreimaligem Anhören kann dazu auch geklatscht und getanzt werden.
- (Kurze) **Geschichte vorlesen** [5 Min; oder Anregungen von Müttern aufgreifen!] mit Bildern und Pantomime illustrieren. Beim ersten Mal sollen die Kinder raten und intensiv zuhören. Die Fachkraft sollte dabei ihre Stimme einsetzen, das heißt dramatisieren und lauter sprechen als gewöhnlich; zusätzlich wieder Einsatz von Zeichnungen und Pantomime. Die Kinder werden erste Teile der Geschichte verstehen. Wenn Mütter einbezogen werden können, sollten sie beim zweiten Mal für ihre Kinder halblaut (simultan) übersetzen. Das dritte Mal sollte die Stimme erneut variiert werden (ohne Übersetzungshilfe). Wurde das erste Mal dramatisch und laut vorgelesen und das zweite Mal mit normaler Lautstärke, so könnte das dritte Mal leise, aber deutlich artikuliert erzählt werden.
[Kommentar: Beim ersten Zuhören konzentrieren sich die Kinder automatisch auf die Aussprache, wenn ihnen nicht durch eine eingeflüsterte Übersetzung geholfen wird. Gleiches gilt für das dritte Mal.

Einheit: **Kleidung**

Lernziel: **Bezeichnungen für Kleidungsstücke kennen [Mantel, Schuh, Handschuh, Schal] und zeigen können. Wenn Kinder nachsprechen wollen, sollen sie das tun.**

Material: Kleidungsstücke der Kinder oder mitgebrachte Kleidungsstücke, Buntstifte, Papier

Auch dabei sollte nicht übersetzt werden, damit sie wieder verstärkt auf die Aussprache achten.]

- Kinder malen Bilder zur Geschichte.
- **Kleidungsstücke zeigen** [10-15 Minuten]
Die vier Kleidungsstücke werden im Raum verteilt abgelegt. Sie werden benannt: *Mantel, Schuh, Handschuh, Schal*. Ein Kind wird aufgefordert: *Geh zum Tisch. Zeig den Tisch*. [Fachkraft macht vor, Kind macht nach] *Geh zum Stuhl. Zeig den Stuhl*. [Jede richtige Reaktion wird gelobt. Getadelt wird nicht!] Wenn die Formel *zeig den* sicher beherrscht wird, kann mit der Erweiterung begonnen werden: *Geh zum Mantel. Zeig den Mantel*. Nach mehreren Wiederholungen (6-7) wird die nächste Bezeichnung eingeführt: *Schuh/Handschuh/Schal* [Kommentar: Die Fachkraft sollte nun ihr Lob allmählich verringern und schließlich nicht mehr loben. Nun werden die übrigen Kinder gefragt, ob er/sie es richtig gemacht hat. Dadurch werden die Kinder zum konzentrierten Beobachten angeregt. Und sie können so etwas wie eine Beurteilungskompetenz entwickeln, was für ihr späteres Lernen von großer Bedeutung ist.]
- Entspannungsphase: freies Spiel oder ein Lied zur Verabschiedung
- **Stille hören** zum Ausklang

4.1.8 Geben, nehmen, lachen, weinen: Wortschatzerweiterung

Anfangsphase (Stufe 1 oder 2, vergleiche Nummer 2.3). Im Kindergartenalltag brauchen die Kinder *geben* und *nehmen*. Auch gemeinsames Lachen erleben sie und sollen es auch benennen können.

- Begrüßungslied
- Stille hören
- **Vorlesen** (siehe 4.1.5)

- **Lachen**

Fachkraft zieht sich die Schuhe aus. Dann versucht sie mit ihrem linken Fuß ihren rechten Schuh anzuziehen. Sie drückt nonverbal aus, dass sie sich wundert und beginnt dann zu lachen. Sie lacht und klopft sich auf die Schenkel, auf den Bauch und lacht. Einige Kinder werden sich anstecken lassen. Die Fachkraft kommentiert dann ihr Lachen: *Ich lache* (zeigt auf sich selbst). Sie wendet sich an ein Kind, das mitlacht: *Du lachst* (zeigt auf das Kind). Dann wendet sie sich an ein weiteres Kind, das lacht: *Du lachst* (zeigt auf das Kind).

Phase II: Nun versucht sie mit ihrem rechten Fuß ihren linken Schuh anzuziehen. Und wieder wundert sie sich und beginnt zu lachen. Wieder kommentiert sie (ich lache, du lachst). Und dann zeigt sie, wie man die Schuhe richtig anzieht.

- Entspannungsphase: Lied

Bewegungsspiel mit Sprache *nehmen* und *geben* [10–15 Minuten]

Wieder werden die eingeführten Kleidungsstücke im Raum verteilt. Nun wird *nimm* eingeführt. Also: *Geh zum Mantel. Nimm den Mantel*. Das neue Wort muss wieder demonstriert werden, ehe es dann in die Sequenz eingebaut werden kann. Wenn die Kinder sicher sind, was *nimm* bedeutet, wird *gib* eingeführt. Nun kann die Fachkraft die im Raum verteilten Kleidungsstücke „einsammeln“ lassen. *Geh zum Mantel. Nimm den Mantel. Gib den Mantel*. Wenn letztere Äußerung mit entsprechender Gestik begleitet wird (ausgestreckter Arm und geöffnete Hand), werden die Kinder rasch begreifen. Beim Nehmen des Kleidungsstücks kann die Fachkraft nun deutlich lachen und zeigen, dass sie sich freut.

Die anderen Gegenstände werden nun erneut im Raum (nicht an der gleichen Stelle) verteilt und das Spiel beginnt von vorn.

Einheit: Verben des Besitzwechsels
(Anfangsphase)

Lernziel: Bedeutung der Verben *geben*, *nehmen*, *lachen* kennen; für Kinder mit Vorkenntnissen kann noch *weinen* eingeführt werden; evtl. Worte gebrauchen können.

Material: Kleinere Objekte, die man geben/nehmen kann, Kleidungsstücke

- Entspannungsphase: freies Spiel oder Lieder ...
- **Zungenbrecher** (siehe 4.1.5)
- **Stille hören** (siehe 4.1.5)

4.2 Themen- und Projektvorschläge

- Fasching: Verkleiden/Rollenspiele zu Berufen, „Helden und Rettern“, Tieren
- Frühling: Jahreszeiten, Pflanzen, Blumen, Ostern
- Zeit: Jahreszeiten, Monate, Tage
- Nahrung und Ernährung: Zubereiten von Mahlzeiten, Einkaufen mit dialogischen Aspekten zum Beispiel Wochenmarkt, türkische Märkte; Woher kommt unser Essen? Was essen wir - was essen andere? Was wird aus Milch/aus Getreide gemacht? Kaufladen spielen
- Sommer/Sonne - Wasser/plantschen Was macht Spaß mit Wasser/am Wasser? Wer lebt im Wasser? Welche „Formen“ von Wasser gibt es?(Bach, Fluss, See, Meer, Schwimmbad)
- Alltag von Menschen/Familien: Tagesablauf, Mahlzeiten, Körperpflege
- Bekleidung

4.3 Hinweise zur Zusammenarbeit mit den Fachkräften von Kindertageseinrichtungen und Eltern

(für externe Kräfte, die nicht Bindungsperson der Kinder in der Kita sind)

- Die Eltern der Kinder sollten bereits vor Beginn der Maßnahme in einem Gespräch umfassend informiert werden.
- Weitere regelmäßige Gespräche zur Entwicklung des Kindes während der Maßnahme sollten verbindlich verabredet werden.
- Die Unterstützung durch die Eltern sollte verabredet werden (z. B. pünktliches Bringen des Kindes, verbindliche, begründete Absagen, Planung der Ferienzeiten des Kindes).
- Die Unterstützung im Elternhaus sollte kommuniziert werden (z. B. Vorlesen, Singen, Rituale)
- Ggf. sollten Eltern für Sprachkurse, Eltern-Treffs o. ä. interessiert werden
- Die Fachkraft könnte zwei bis dreimal im Lauf einer Maßnahme, eine Stunde gemeinsam mit den Eltern und Kindern gestalten.
- Die Eltern sollten im laufenden Prozess über die Inhalte der Maßnahme informiert werden.
- Den Eltern sollte Material und Bücher ausgeliehen oder empfohlen werden.
- Am Ende der Maßnahme wird ein Gespräch mit den Eltern, der Fachkraft und der aufnehmenden Schule empfohlen, um ggf. die weitere Förderung abzustimmen.

Anhang

Anlagen zur Fördereinheit Tiere auf dem Bauernhof

Anlage 1 | Fingerspiel

Linke Hand, die ist der Stall

Linke Hand, die ist der Stall,
die Finger sind die Tiere all.

Dieses dicke Däumelein
ist ein kleines, rosa Schwein.



Zeigefinger ist das Pferd,
ist dem Reiter lieb und wert.



Mittelfinger ist die Kuh,
hört nur, wie sie schreit: muh, muh!



Ringfinger ist der Ziegenbock,
hat 'nen langen Zottelrock.



Und das kleine Fingerlein
soll mein liebes Schäfchen sein.



Tiere laufen im Galopp,
über Stock und Stein, hopp, hopp,
alle in den Stall hinein,
denn es bricht die Nacht herein.

Die linke Hand liegt leicht geöffnet auf dem Tisch und bildet den Stall. Am Ende finden alle Tiere (Finger) dort Unterschlupf. Danach die linke Hand zur Faust schließen.

aus: Singer, W.; Schirmer, E.:
Der neue Daumen Knudeldiek, Ravensburg, 1994

Morgengedicht

Text	Gesten/Gebärden
 <p>In der Früh', in der Früh', kräht der Hahn Kikeriki. (3x)</p>	<p>Mit Daumen und Zeigefinger einen Schnabel formen. Mittel-Ring- und kleinen Finger zum „Hahnenkamm“ spreizen</p>
 <p>Wacht auf, wacht auf, die Sonn' am Himmel kommt herauf</p>	<p>Den Arm ausstrecken und auf die Sonne zeigen</p>
 <p>Zuerst erwacht piep-piep (3x) das Vöglein lieb</p>	<p>Mit den Daumen und dem Zeigefinger einen Schnabel formen</p>
 <p>Und dann wau-wau (3x) das Hündlein schlau</p>	<p>Daumen und restliche Finger von oben nach unten schließen und öffnen</p>
 <p>Es machen muh (3x) der Ochse und die Kuh</p>	<p>Linke Faust mit den Fingern nach oben ausstrecken. Rechte Faust mit den Fingern nach unten auf das Handgelenk stützen. Hebelbewegung zum Öffnen und Schließen.</p>
 <p>Es spricht meck-meck (3x) das Böcklein keck</p>	<p>Die Zeigefinger als Hörner seitlich an den Kopf legen</p>
 <p>Und in dem warmen, hellen Sonnenschein erwachen still die Blümelein</p>	<p>Mit beiden armen einen Kreis beschreiben. Die Unterarme und Hände bei geschlossenen Fäusten vor dem Körper aneinander legen und langsam die Finger beider Hände zur Blüte öffnen</p>
<p>Zuletzt ist auch der wach,</p>	<p>Namen eines Kindes einsetzen</p>
<p>freut sich und lacht, freut sich und lacht.</p>	<p>Den letzten Satz mit rhythmischem Klatschen begleiten</p>

mdl. überliefert: Verfasser unbekannt

„SPRINT“ Literatur- und Materialliste

Nicht empfehlenswert sind Bilderbücher, die nur Einzelobjekte präsentieren und davon ausgehen, dass Wörter nur Bezeichnungen sind, die auf Objekte „aufgeklebt“ werden müssen. Nach dem oben Gesagten, dürfte klar sein, warum das nicht sinnvoll ist. Solche Bücher weisen in der Regel aber noch weitere Mängel auf:

1. Im Deutschen sind Genushinweise (→ bestimmter Artikel) wichtig. Wenn sie fehlen, sind solche Bücher nicht empfehlenswert.
2. Pluralformen sind im Deutschen schwierig. In den unten genannten Wörterbüchern werden sie selbstverständlich angegeben. In Bildwörterbüchern fehlen solche Angaben meist.
3. In Bilderbüchern werden meist nur Nomen (genauer: Konkreta) präsentiert. Andere Wortarten (zum Beispiel Verben) oder sprachliche Formeln tauchen nicht auf.
4. Es werden kaum Anreize zum Erzählen von Geschichten über Bilder oder Wörter gegeben.

Kurz: Bildwörterbücher sollten unter folgenden Fragen durchgesehen werden.

- Taugen sie zum Nachschlagen? (Genusform, Pluralform)
- Taugen sie zur Bedeutungsvermittlung? (isolierte Abbildung oder Szenenbild?)
- Taugen sie zur Vernetzung von Wörtern? (Werden Sätze oder Kontexte angegeben?)

Titel	Autor/Bezugsquelle	Kommentar
Bücher und Material zur Theorie:		
Die Welt trifft sich im Kindergarten	M. Ulich/P. Oberhuemer/ M. Soltendieck – Luchterhand ISBN 3-472-04682-1	Grundlagen zum Zweitspracherwerb anschaulich und praxisnah erklärt
Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs	E. Apeltauer Langenscheidt ISBN 3-468-49658-3	Basiswissen zum Thema Zweitspracherwerb
Meine, deine, unsere Sprache	Stadt Frankfurt am Main – Stadtschulamt, Abtlg. Städt. Kitas, Seehofstr. 41, 60594 Frankfurt/M., Tel.: 0 69 / 21 23 65 20 Fax 0 69 / 21 23 41 93	Konzeption für eine Sprachförderung zwei- und mehrsprachiger Kinder
Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich	E. Apeltauer Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht ISSN 0943-464 X	Bericht über Kieler Modellgruppe
Literalität und Spracherwerb von zweisprachigen Kindern	Landeshauptstadt Kiel, Amt für Schule, Kinder- und Jugendeinrichtungen „Das Kieler Modell“	DVD mit Begleitheft
Kooperation mit zugewanderten Eltern	E. Apeltauer Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht ISSN 0943-464 X	Grundsätzliche Hinweise zur interkulturellen Zusammenarbeit mit Eltern
SISMIK Sprachstandbestimmung im Kindergarten	M. Ulich, T. Mayr, IFP München, Staatsinstitut für Frühpädagogik 3-451-28270-4	Beobachtungsbogen zur Erfassung des Sprachstandes und des Interesses an Sprache bei Kindern mit Migrationshintergrund
Wie lernt mein Kind 2 Sprachen,	IFP München Staatsinstitut für Frühpädagogik www.ifp-bayern.de	Elternbriefe in z. Zt. 15 Sprachen

Titel	Autor/Bezugsquelle	Kommentar
Materialien zu Theorie und Praxis:		
DaZ-Box, Vorkurs Sprachförderung in Vorlaufkursen	Dagmar Rucy Finken Verlag GmbH Best. Nr. 1491	Umfangreiche Materialbox mit Wortkarten, Themenbüchern, CDs, Möglichkeiten zur Selbstkontrolle, Handreichungen und Kopiervorlagen
Das bin ich Ganzheitliche Sprachförderung	Inge Bauer u.a. Finken Verlag GmbH Best. Nr. 1035	Umfangreiches Materialpaket zu verschiedenen Themen mit Bildkarten, Erzählpostern, Themenbüchern, Kopiervorlagen, Handbüchern
Hör-Fink zu: Das bin ich	Finken Verlag Best.-Nr. 1050	Programm zur Förderung der auditiven Wahrnehmung; CDs zu o.g. Rahmenthemen
Logico Primo zu: Das bin ich	Manfred Krick Finken Verlag GmbH	Spielerisch Lernen mit Selbstkontrolle. Viele Themenbereiche
Mit Spielen Deutsch lernen	Anne Spier, 2002 Cornelsen Verlag Scriptor ISBN 3589213418	Spiele und spielerische Übungsformen für den Unterricht mit ausländischen Kindern
Wir verstehen uns gut Spielerisch Deutsch lernen	Elke Schlösser Ökoptopia Verlag ISBN 3-931902-76-5	Bausteine zur sprachlichen Förderung; Informationen zum Thema Interkulturelle Pädagogik und Mehrsprachigkeit
Lernszenarien Teil 1, Vorkurs Deutsch lernen vor Schulbeginn	Petra Hölscher, Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München Finken Verlag Best.-Nr. 1458	Handlungsorientiert wird die Zweitsprache Deutsch vermittelt; enthält viele Anregungen: Spiele, Lieder ... und einen Elternbrief
Das bin ich Lernpaket mit Kniebüchern aus versch. Ländern	Neue Deutsche Schule Verlagsges. Postfach 102752, 45027 Essen Fax: 02 01 / 2 94 03 - 14 Nds.nrw@cityweb.de	Kinder aus unterschiedlichen Kulturen erzählen eine Alltagsgeschichte; mit CD und Video.
Werkstatt Deutsch als Zweitsprache	S. Kehbel u.a. Schroedel ISBN 3-507-41285-0 und 3-507-41285-3	Lehrermaterialheft zu Themenschwerpunkten, dazu Kopiervorlagen und Arbeitsheft für die Hand des Schülers
Meine Freunde und ich Deutsch als Zweitsprache	Kniffka u. a. Langenscheidt ISBN 3-468-49502-1/..503-X/...503-8	Lehrerhandbuch mit CD und Planungsvorschlägen, Kopiervorlagen, Sammelmappe und Bildkarten
Erzähl mir was! (1) Lernspiel zur Sprachförderung	Dagmar Rucys Finken Verlag Best.-Nr. 1496	Umfangreiches Spielmaterial zum Einüben grammatischer Strukturen und zur Wortschatzerweiterung
Förderung der Phonologischen Bewusstheit zur Vorbeugung von Leserechtschreib-Schwierigkeiten	Christiane Christiansen, Landeskoordinatorin für Sprachförderung, MBF www.foerdephon.de	Zur Förderung für Kinder mit Migrationshintergrund sind geeignet: Kap. 1-3.

Titel	Autor/Bezugsquelle	Kommentar
Materialien zu Theorie und Praxis:		
Arbeitsblätter zur Förderung der Phonologischen Bewusstheit am Schulanfang	Christiane Christiansen Landeskoordinatorin für Sprachförderung, MBF www.foerdephon.de	Unterstützender Einsatz der Arbeitsblätter je nach Themenauswahl
Hallo, Hola, Ola Sprachförderung in Kitas	Marieluise Beck, Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen Berlin, Bonn 2000 www.bundesauslaenderbeauftragte.de	Ausführungen zu Fragen des Erst- und Zweitspracherwerbs, zu Sprachförderangeboten und Elternarbeit, als pdf-Datei
Wer spricht mit mir? Gezielte Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund	Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit NRW (kostenlos)	Theoretische Grundlagen zur Sprachentwicklung; Darstellung von Sprachförderung als Teil des Kita - Gesamtkonzepts
Wir sind dabei Interkulturelles Lernen in der Kita	Medi Kuhlemann Hg. V. Aktion Kinder- und Jugendschutz, Schleswig-Holstein e.V., Kiel 2004 info@aks-sh.de	Arbeitshilfe; erprobte Projekteinheiten; Ideen mit Anregungen; Arbeit mit der Allerweltskinderkiste
Mein Sprachlernbuch	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin www.berlin.de/sen/bjs	Erkundung der familiären Situation und der Kommunikation im Gespräch mit den Eltern und dem Kind; Aussage zum sprachlichen Entwicklungsstand; Handreichungen
Spiele mit Deutsch	Elke Montanari Herder 2006 ISBN 3-451-28927-9	Kreative Spiele und viele Übungshinweise zu verschiedenen Themen
Sprachförderung im Kindergarten	Doris Tophinke Beltz, 2003	Julia, Elena und Fatih entdecken die deutsche Sprache; Materialien und praktische Anleitung zur Aussprache und Betonung
Ganzheitliche Sprachförderung	Simone Neumann Beltz, 2001	Ein Praxisbuch für Kiga, Schule und Frühförderung mit Wahrnehmungs-, Sprach- und Bewegungsspielen
Tolle Ideen Deutsch 1	D. Bentley/S. Karavis/D. Wray Verlag an der Ruhr, 1995	Entdecken sprachlicher Phänomene; Lese- und Zuordnungsspiele; Bücher ohne Worte
Komm, wir spielen Sprache Handbuch zur psychomotorischen Förderung von Sprache und Stimme	A. Nienkerke-Springer/W. Beudel, Borgmann, 2001	Viele Spielvorschläge zur Kommunikation und Interaktion; Anregungen zur Wiederholung und Automatisierung
Praxisbuch Spracherwerb 1. Sprachjahr Sprachförderung im Kindergarten	Roger Loos Don Bosco, 2004	Vielfältige Ideen zur Vermittlung von Grundkenntnissen der deutschen Sprache
Praxisbuch Spracherwerb 2. Sprachbuch Sprachförderung im Kindergarten	Roger Loos Don Bosco, 2005	Lieder und Abzählreime; Anregungen zur Wiederholung und Automatisierung

Titel	Autor/Bezugsquelle	Kommentar
Materialien zu Theorie und Praxis:		
Es war einmal, es war einmal.....	M. Uhlich / P. Oberhuemer Beltz 1985 ISBN 3-407-62090-X	Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch
Unser kleiner Wörterladen	Finken-Verlag Best-Nr. 1080	Spielplan mit Warenplättchen zum Aufbau des Wortschatzes
Vorlese- und Bilderbücher		
Ein Wiesel saß auf einem Kiesel	M. v. Bories, B. Jonen-Dittmar, D. Kirsch Langenscheidt ISBN 3-468-49953-1	99 Gedichte für Kinder: dazu gibt es eine Ton-Kassette
Der Fuchs geht um,auch anders- wo	M Ulich, P. Oberhuemer, A. Reidelhuber Beltz ISBN 3-40756272-1	Ein multikulturelles Arbeitsbuch mit Audio -CD
Tres tristes tigres ...Drei traurige Tiger	Silvia Hüsler-Vogt Lambertus-Verlag, 1997 ISBN 3-78410373-1	Zaubersprüche, Geschichten, Verse, Lieder und Spiele
Al fin serafin	Silvia Hüsler-Vogt Lambertus-Verlag, 2004 ISBN 3-78410373-1	Kinderverse aus vielen Ländern mit Audio-CD in Original- sprache mit deutscher Überset- zung
Erzähl´ doch mal	Marlies Koenen Georg Kallmeyer Verlag ISBN 3-78002093-9	Bildermappe + Kommentar
Meine ersten Tausend Wörter	H. Amercy u. C. Tücking Schneider Verlag ISBN 3-505-08010-1	Vielseitig einsetzbares Bilderbuch mit sprachanregenden Illustri- ationen
Bilder- und Wörterbuch	Erwin Schwartz Westermann 2006 ISBN 3-14120598-1	Gut einsetzbares und sehr anspre- chendes Wörterbuch
Mein erstes Schulwörterbuch	Peter Kühn Stam/Wolf/Dümmler, 1999 ISBN 3-427-31951-2	
Die Wörterbrücke Dil Köprüsü, Schulwörterbuch Deutsch-Türkisch und Türkisch-Deutsch	Basil Schader Lehrmittelverlag Zürich, 2001 ISBN 3-906-71829-8	Es gibt auch eine Ausgabe Deutsch-Albanisch, Albanisch- Deutsch (Ura e fjaleve), ISBN 3-906-71828-X

Titel	Autor/Bezugsquelle	Kommentar
Vorlese- und Bilderbücher		
Wo holt der Nikolaus seine guten Sachen	Silvia Hüsler Lambertus-Verlag ISBN 3-03713-207-8	Geschichte mit ansprechenden Bildern und hohem Aufforderungsscharakter
Mir Zoro	S. Hüsler/B. Stäubli, 2000 Verlag Pestalozzianum, ISBN 3-907526-79-1	Ein kurdisches Tiermärchen mit CD in Deutsch und Kurdisch
Besuch vom kleinen Wolf	S. Hüsler, 2004 ISBN 3-03713-043-1 (D., F., I., Alb., Port., Serb., Tamil., Türk.)	Eine Geschichte in 8 Sprachen mit CD (ISBN 3-01373-063-6)
Der Regenbogenfisch	M. Pfister, 1992 Zürich (NordSüd) ISBN 3-314-00664-0	Zweisprachig: türkisch/deutsch

Titel	Autor/Bezugsquelle	Kommentar
Videos und aktuelle Informationen		
Lust auf Sprache	Staatsinstitut für Frühpädagogik Verlag: Haerder, Freiburg 2004 ISBN 3-451-28271	
Erzähl' mir `ne Geschichte Praktische Beispiele für die Sprachförderung in Kita's	Stadt Frankfurt am Main, Stadtschulamt, Seehofstr. 41 60594 Frankfurt/Main	
Miteinander leben voneinander lernen	Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich, Mainz, Tel: 0 61 31 / 38 27 51 Fax: 0 61 31 / 38 27 51	
Erfolgreich starten Das Integrative Sprachförderkonzept in Schleswig-Holstein	Landesregierung Schleswig-Holstein www.landesregierung.schleswig-holstein.de	
Hintergrundinformationen und Kurzdarstellung zum aktuellen Stand von „Fördesprache“	Ministerium für Bildung und Frauen www.foerdesprache.lernnetz.de	
Deutsch als Zweitsprache und Interkulturelle Bildung und Erziehung	www.faecher.lernnetz.de	
Portal für Interkulturelle Bildung in Schleswig- Holstein des Ministeriums für Bildung und Frauen	www.migration.lernnetz.de	
Aktuelle Infos zum Thema Migrationsförderung und Deutsch als Zweitsprache	IFP München Staatsinstitut für Frühpädagogik www.ifp-bayern.de	
Darf ich mitspielen Kinder verständigen sich in vielen Sprachen	M. Ulich 2004 Die Sprachentwicklung von Migrantenkindern ... www.zweisprachigkeit.net	
Weitere Titel zu Sprachlernspielen	www.raakr.krefeld.schulen.net	

Fragebogen

Jeder Mensch hat Vorstellungen davon, wie eine fremde Sprache erlernt wird bzw. erlernt werden soll. Man nennt solche Vorstellungen **Alltagstheorien**. Sie beeinflussen unsere Erwartungen, unsere Wahrnehmungen und aus ihnen leiten wir ab, wann wir wo welche Hilfestellungen leisten. Wer im Rahmen von Sprachfördermaßnahmen arbeitet, sollte sich seine Vorstellungen bewusst machen. Denn nur dann kann man sie auch weiterentwickeln und differenzieren.

Die Beantwortung des folgenden Fragebogens kann Ihnen dabei helfen. Von den Zahlen soll jeweils eine angekreuzt werden. Die Zahlen haben folgende Bedeutungen: 1 ~ stimme voll zu; 2 ~ stimme teilweise zu; 3 ~ weder ja noch nein; 4 ~ stimme teilweise nicht zu; 5 ~ stimme nicht zu. Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen sorgfältig.

Wie lernt man eine fremde Sprache?	ja					nein
1) Durch Imitation, wenn man Sätze hört und nachspricht.	1	2	3	4	5	
2) Wenn man korrigiert wird, weil sich sonst falsche Formen einprägen.	1	2	3	4	5	
3) Die Muttersprache sollte ausgeschlossen werden, weil durch sie Fehler entstehen.	1	2	3	4	5	
4) Sprachwechsel (zwischen Muttersprache und Deutsch) sollten unterbunden werden.	1	2	3	4	5	
5) Anfänger sollten zuerst einmal zuhören lernen.	1	2	3	4	5	
6) Einfache Wörter und Strukturen sollten vor komplexen vermittelt werden.	1	2	3	4	5	
7) Grammatische Regeln sollten von Anfang an vermittelt werden.	1	2	3	4	5	
8) Zuerst kommt Hören und Sprechen, dann Lesen und Schreiben.	1	2	3	4	5	
9) Neue sprachliche Formen sollten so lange geübt werden, bis sie im Schlaf beherrscht werden.	1	2	3	4	5	
10) Erzieherinnen oder Lehrkräfte sollten ihre Äußerungen vereinfachen.	1	2	3	4	5	
11) Gutes Unterrichtsmaterial und Medien sind wichtig, weil sie das Lernen erleichtern.	1	2	3	4	5	
12) Curriculare Vorgaben sind notwendig, damit man weiß, was man machen soll.	1	2	3	4	5	

Diesen Fragebogen sollten Sie *nach* der Lektüre der Empfehlungen nochmals durcharbeiten, um festzustellen, ob und wo Sie beim zweiten Mal andere Antworten ankreuzen. Damit Sie auch beim zweiten Mal „neu“ ankreuzen können, finden sie im Anhang den Fragebogen noch einmal. Bitte vergleichen Sie anschließend die Eintragungen auf beiden Bögen.

Sollten Sie gemeinsam mit einer zweiten Fachkraft die Fördermaßnahmen durchführen, so empfehlen wir, den Fragebogen beim zweiten Mal auch gemeinsam durchzugehen und nach Gründen zu suchen, die für und gegen eine bestimmte Auffassung sprechen.

Elternbrief Deutsch

Wie lernt mein Kind **2** Sprachen, Deutsch und die Familiensprache?



Text: Dr. Michaela Ulich
Grafik: Silvia Hüsler

**Staatsinstitut für Frühpädagogik – IFP
München**

Gefördert mit Mitteln des Bundesministeriums des Inneren
und des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung,
Familie und Frauen

Liebe Eltern,

Vielleicht fragen Sie sich manchmal:

„Wie lernt mein Kind Deutsch?“ oder

„Kann mein Kind von klein auf zwei Sprachen lernen?“ oder auch

„Wird mein Kind sich später gut ausdrücken können – z.B. in der Schule?“



Die eine oder andere Frage beschäftigt viele Eltern. Mit diesen Fragen haben sich auch schon viele Pädagogen und Wissenschaftler beschäftigt.

Wir möchten Ihnen ein paar Informationen und Tipps dazu geben.

Was brauchen Kinder, damit sie sich sprachlich gut entwickeln?

- **Kinder können gut verschiedene Sprachen lernen**

Wenn Ihr Kind mit zwei verschiedenen Sprachen aufwächst, z.B. zu Hause die eine Sprache und im Kindergarten Deutsch, dann ist das eine große Chance für die Zukunft Ihres Kindes.

Untersuchungen zeigen: Kinder können von klein auf gut zwei (oder sogar drei) Sprachen lernen, wenn sie in diesen Sprachen gefördert werden.

Wenn Vater und Mutter verschiedene Sprachen sprechen, dann kann jeder seine Sprache mit dem Kind sprechen, auch das schaffen Kinder. Wichtig sind dann aber, vor allem für junge Kinder, klare „Sprach-Regeln“ in der Familie, so dass das Kind eine bestimmte Sprache mit einer bestimmten Person in Verbindung bringen kann. Es weiß dann „die Mama spricht so, der Papa so, beim Essen sprechen wir so...“.

- **Der Kindergarten ist eine Chance für Ihr Kind**

Im Kindergarten lernt Ihr Kind Deutsch und viele andere Dinge, die für die Entwicklung der Sprache – und später für die Schule – wichtig sind. Daher ist der Kindergarten eine Chance und es ist gut, wenn Ihr Kind ab drei Jahren regelmäßig einen Kindergarten besucht. So hat es bis zum Schuleintritt genügend Zeit, um in die deutsche Sprache hineinzuwachsen. *Die Erzieherinnen fördern die deutsche Sprache gezielt mit Spielen, mit Gesprächen, mit Liedern und Versen, mit Bilderbüchern und Geschichte.*

Am Anfang, wenn Ihr Kind noch kein Deutsch kann, wird es im Kindergarten vielleicht Freunde suchen, die zu Hause dieselbe Sprache wie Ihr Kind sprechen. Das wird dem Kind helfen, sich einzugewöhnen und sich wohl zu fühlen. Im Laufe der Zeit wird es auch deutsche Freunde finden.

- **Welche Sprache sprechen Sie mit Ihrem Kind?**

Eltern bekommen manchmal den Rat: „Sprechen Sie mit Ihrem Kind Deutsch, dann hat es das Kind später in der Schule leichter“. Dieser Rat ist falsch. *Sprechen Sie in der Sprache, in der Sie ganz spontan und natürlich sprechen und die Sie am besten können - meistens ist das die Muttersprache.* In dieser Sprache kennen Sie auch die meisten Wörter und Sie wissen, wie die Sätze „gebaut“ sind. *So bekommt Ihr Kind eine gute Grundlage,* das hilft ihm dann auch bei den anderen Sprachen, z.B. beim Deutsch lernen. Es dauert viele Jahre, bis ein Kind eine Sprache richtig kann – das stimmt sowohl für die erste Sprache des Kindes, als auch für alle weiteren Sprachen.

Bei manchen Kindern gibt es Phasen, in denen sie nur eine Sprache sprechen wollen – z.B. nur Deutsch. Dann antworten sie auf Deutsch, auch wenn die Eltern in der Familiensprache mit ihnen sprechen. Solche Phasen sind ganz normal. Wenn Sie selbst konsequent bleiben und weiter in Ihrer Muttersprache mit dem Kind sprechen, und wenn das Kind diese Sprache auch

bei anderen Gelegenheiten hört, dann geht sie nicht verloren, das Kind lernt weiter, als Zuhörer – und wird sicherlich diese Sprache später auch wieder sprechen.

- **Was können Sie in der Familie für die Sprachentwicklung Ihres Kindes tun?**

Das alltägliche Leben in der Familie ist wichtig für die Entwicklung der Sprache. Denn in der Familie lernen Kinder ihre erste Sprache. Welche konkreten Möglichkeiten gibt es in der Familie, Kinder in ihrer Sprachentwicklung zu fördern?

-> Freude am Sprechen und Erzählen

Sprache kann man nicht trainieren, sie entwickelt sich bei jüngeren Kindern jeden Tag, indem die Kinder zuhören und selbst sprechen – z.B. beim Spielen, beim Bilderbuch anschauen, beim gemeinsamen Essen, bei einer Unterhaltung mit Menschen, die sie lieb haben. *Die täglichen Gespräche sind für Kinder sehr wichtig: erzählen Sie dem Kind von Ihrer Arbeit, von den Großeltern, von einem kleinen Erlebnis, das Sie heute hatten; und wenn Ihnen das Kind z.B. beim Kochen zuschaut, dann erzählen Sie dem Kind, was Sie heute alles in den Topf geben. Und freuen Sie sich, wenn Ihr Kind viele Fragen stellt und viel erzählt - was es heute geärgert oder gefreut hat, was die Freunde im Kindergarten gesagt haben, usw. Beim Erzählen lernt das Kind allmählich sich auszudrücken und seine Ideen und Wünsche mit Worten zu erklären.*

Kinder lernen am besten, wenn sie sich wohl fühlen und wenn sie keine Angst haben Fehler zu machen. Manchmal erfinden Kinder auch Fantasiewörter, sie spielen mit der Sprache, das macht ihnen Spaß und ist gut für die Sprachentwicklung. Es ist nicht gut für die Entwicklung, wenn Sie Ihr Kind korrigieren, wenn es etwas „falsch“ sagt. Kinder, die oft korrigiert werden, verlieren manchmal die Freude am Sprechen und Erzählen.

Es gibt Beschäftigungen, bei denen Kinder sehr viel lernen und ihre sprachlichen Fähigkeiten ganz besonders gut entwickeln. Dazu gehören vor allem Vorlesen, Geschichten erzählen, Bilderbücher anschauen, Reime sprechen und singen.

-> Zusammen Bilderbücher anschauen

Wenn Eltern mit ihrem Kind oft – am besten jeden Tag – ein Bilderbuch anschauen, dann ist das für die Entwicklung der Sprache sehr gut. Wenn Sie mit Ihrem Kind in Ihrer Muttersprache ein Bilderbuch anschauen, dann lernt das Kind dabei viele Dinge, die ihm in allen Sprachen weiter helfen werden und die später in der Schule wichtig sind – das haben viele Studien bewiesen. Vielleicht haben auch einmal die älteren Geschwister, die Tante oder der Großvater Zeit zum Vorlesen.

Beim Bilderbuch anschauen und vorlesen ist es wichtig,

- ◆ dass es dem Kind und dem Erwachsenen Freude macht (wenn Erwachsene zuviel abfragen kann das dem Kind den Spaß verderben)
- ◆ dass Ihr Kind über die Bilder und über die Geschichte viel sprechen kann – alles was ihm so einfällt

Wenn Sie zu Hause in Ihrer Sprache keine Bilderbücher haben und auch keine ausleihen können, dann gibt es trotzdem eine Möglichkeit, mit ihrem Kind in Ihrer Sprache Bilderbücher anzuschauen: Es gibt viele deutsche Bilderbücher, die gar keinen oder wenig Text haben. Diese Bücher können Sie in der Bücherei oder im Kindergarten ausleihen, fragen Sie die Erzieherin. Zu Hause können Sie dann mit Ihrem Kind diese Bilderbücher anschauen

und in Ihrer Sprache mit dem Kind über die Bilder sprechen - und vielleicht können Sie zusammen mit dem Kind zu den Bildern eine Geschichte erfinden. Oder Ihr Kind bringt auch mal ein Bilderbuch vom Kindergarten mit und erzählt Ihnen auf Deutsch etwas zu den Bildern und zu der Geschichte. Inzwischen gibt es in Büchereien auch viele zweisprachige Kinderbücher. Wenn Sie gut Deutsch sprechen, können Sie auch abwechseln: mal auf deutsch vorlesen, mal in der Familiensprache. Kinder haben manchmal ein Lieblingsbilderbuch, das wollen sie immer wieder hören und anschauen. Auch das ist gut, dann bekommen sie ein Gefühl für die Sprache.

-> Geschichten erzählen

Kinder lieben Geschichten. Wenn Kinder oft eine Geschichte hören, die der Vater, oder die Mutter, vielleicht der Onkel oder der Opa erzählen oder vorlesen, dann entwickelt sich dabei die Sprache. *Sie lernen Geschichten verstehen und selbst zu erzählen, das ist später für die Schule sehr wichtig.* Es können Geschichten aus dem Alltag sein, Märchen, Geschichten aus Ihrer Kindheit – alles was Ihnen und Ihrem Kind gefällt. Wie wäre es mit einer täglichen Gute-Nacht-Geschichte?

Auch Lieder, Fingerspiele und Reime sind für die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten sehr wichtig – und sie machen vielen Kinder Spaß. Kennen Sie noch Gedichte oder Auszählreime aus Ihrer Kindheit?

-> Fernsehen reicht nicht aus

Beim Fernsehen konzentrieren sich Kinder vor allem auf die Bilder, und nicht auf das, was gesagt wird. *Und meistens schauen sie still zu. Das Fernsehen ist daher für die Sprache nicht besonders förderlich.* Kinder lernen mehr, wenn sie z.B. eine Tonkassette mit einem Märchen hören, oder eine Gute-Nacht-Geschichte von den Eltern. Wenn Ihr Kind fernsieht, dann ist es wichtig, dass Sie sich mit dem Kind über die Sendung unterhalten.

-> Mit zwei Sprachen leben – Kinder brauchen Vorbilder

Eltern sind wichtige Vorbilder. *Manche Kinder erleben, wie ihre Eltern sich bemühen, gut Deutsch zu lernen, – z.B. fragen sie ihr Kind, wie ein Wort auf Deutsch heißt, oder sie besuchen vielleicht einen Sprachkurs im Kindergarten. Das hilft den Kindern.* Sie sind dann auch selbst neugierig und stolz darauf, Deutsch zu lernen. Kinder merken auch, ob ihre Eltern *die eigene Muttersprache schätzen* und pflegen, und ob sie Zweisprachigkeit wichtig finden.

Sprache ist ein Schatz....

Wenn Ihr Kind zwei Sprachen spricht und sich später gut ausdrücken kann, dann hat es einen Schatz, der ihm im Leben und im Beruf weiter helfen wird. Diesen Schatz kann ihm niemand wegnehmen.

Wir wünschen Ihnen und Ihrem Kind viel Glück und Erfolg auf diesem Weg.

Glossar

[Abkürzungen: i.d.R. = in der Regel; wörtl. = wörtlich; d.h. = das heißt, z. B. zum Beispiel]

Abstrakta (Einzahl: *das Abstraktum*): Wörter wie z. B. *Erziehung, Liebe*, die Nichtgegenständliches bezeichnen. Gegensatz: Konkreta: z. B. *Baum*. Konkreta werden leichter gelernt als Abstrakta.

Adjektiv, das: Die unterstrichenen Wörter sind Adjektive:
(1) *Der Tag ist schön.*
(2) *Sie singt schön.*
(3) *Der schöne Tag...*
Sie bezeichnen Merkmale oder Eigenschaften. Adjektive können prädikativ gebraucht werden wie in (1), adverbial wie in (2) oder attributiv wie in (3). Adjektive sind veränderbar (z. B. Steigerung oder in attributiver Stellung vgl. (3)). Sie werden zuerst unverändert gebraucht. Die Veränderungsmöglichkeiten bereiten Lernern große Schwierigkeiten. Man sollte sie erst üben, wenn die einfachen Formen sicher beherrscht werden.

Adverb, das: bezeichnet Umstände wie z. B. *immer, dort, abends*; Adverbien sind nicht veränderbar (flektierbar).

affektive Mitbedeutung: Wenn ein Mann einer Frau rote Rosen schenkt, so hat das eine affektive Mitbedeutung. Es sind nicht nur rote Rosen sondern zugleich ein Hinweis darauf, dass er diese Frau liebt. Viele Wörter haben solche Mitbedeutungen. Auch an Sprichwörtern lässt sich das erkennen: *Pünktlichkeit ist die Höflichkeit der Könige*. Oder *Halte Ordnung, liebe sie, sie erspart dir Zeit und Mühe*.

Akzent, der: Betonung eines Wortes, Hervorhebung von Wörtern durch den Tonfall oder die Aussprache. Beispiel: *úmfahren* oder *umfáhren*, *Télefon* aber *telefoníeren*

Anamnese [gr.-lat.], *die*: die im Gespräch ermittelte Vorgeschichte eines Kindes. Hier: die Sprachlerngeschichte

Attribut, das: Beifügung, zumeist verdichteter Ausdruck. Aus (1) wird (2):
(1) Die Hose ist rot. (prädikativ)
(2) Die rote Hose ... (attributiv)

autonom [gr.]: selbstständig, unabhängig.

authentisch [gr.-lat.]: der Realität entsprechend, aus dem Leben gegriffen

Diskontinuität, die: Ablauf von Vorgängen (hier: von Sprachlernprozessen), die nicht gleichförmig/gleichbleibend (d.h. kontinuierlich) verlaufen.

diskontinuierliche Elemente: Elemente, die eigentlich zusammen gehören, aber nicht zusammen auftreten, z. B. *runterfallen* in der Äußerung: *der fällt da runter*.

Entwicklungssequenz, die: Abfolge von Entwicklungsstufen, die nicht bzw. kaum von unterrichtlichen Steuerungsmaßnahmen beeinflusst werden kann.

Erwerbsprinzipien: Grundsätze, die einem Lerner helfen, eine fremde Sprache zu lernen. Beispielweise: *achte auf die Bedeutung eines Wortes* oder *achte auf Wortendungen*.

explizit: In der Schule können Reklamesprüche zum Unterrichtsthema gemacht werden. Dann werden sie explizit behandelt. → Gegensatz: **beiläufig** oder **implizit**. Wir lernen Reklamesprüche beiläufig (implizit).

Flexion, die: Veränderung eines Wortes; Oberbegriff für Konjugation und Deklination; Verben werden konjugiert, Substantive, Adjektive, Pronomen und Artikel werden dekliniert

fokussieren: sich auf etwas/einen Punkt/Bereich konzentrieren.

Formel, die sprachliche: auch **Mehrwortäußerungen**, werden wie einfache Wörter gelernt und anfangs auch so verwendet. Dazu gehören z. B. Grußformeln, (*Hallo, guten Tag, tschüs*) oder Frageformeln (*wie heißt das? was ist das?*), erste Bitten (*sag langsam, sag noch mal, sag lauter...*) aber auch Ausdrücke wie *in die Küche, aufs Klo, zum Waschbecken, zum Fenster, zum Tisch, zur Tür, in die Ecke, auf den Tisch ...*

Fossilierung, die: sprachliche Form, die durch Verkürzungen und/oder Verschleifungen entsteht und die sich verfestigt hat. Von der hochsprachlichen (schriftsprachlichen) Norm her gelten sie als defekt z. B. *de* statt *der*, *die*, *das* oder *ne* statt *eine*. Bei Verben können die Personalendungen „verschluckt“ oder „vernuschelt“ werden (z. B. *Ich komschon. Peter kom auch.*). Zuweilen werden Wörter auch verkürzt und zusammengezogen (z. B. *gemachwodn* statt *gemacht worden*). Solche Verschleifungen, die meist schnell und undeutlich gesprochen werden, behindern die mündliche Sprache kaum. Wenn sie sich verfestigen (fossilieren), sind sie später nur schwer korrigierbar. Fossilierungen zeigen sich später in schriftlichen Arbeiten als „Dauerfehler“.

Funktionswörter: erfüllen im Gegensatz zu Inhaltswörtern (Hauptwörtern, Verben, Adjektive) eine Funktion innerhalb einer Sprache. Funktionswörter sind z. B. Artikel (*der, die, das*), Präpositionen (*in, an, zu, bei, auf ...*), Konjunktionen (und, oder, sondern ...) oder Hilfsverben (*haben, sein, werden*).

Genus [lat.], *das*: grammatisches Geschlecht. Es wird bestimmt durch die Artikel *der, die, das*, wie z. B. der Baum, die Katze, das Haus. Es dauert im allgemeinen sehr lang, bis diese Formen korrekt beherrscht werden.

Grammatikalisierung, *die*: allmähliche Übernahme von grammatischen Regeln. Äußerungen folgen mehr und mehr den Mustern deutscher Sätze, z. B. der Normalform Subjekt + Verb + Objekt.

Hauptsatz: Satz mit Verbzweitstellung (*Peter singt*) oder Verb im Vorfeld (*Singt Peter schon?*).

Hesitation, die (auch Hesitationsphänomen): Verzögerung, Unterbrechung des Redeflusses durch Wiederholungen, Abbrüche und Fülllaute wie *ahm, äh mhm, alsooo*, auch kürzere oder längere Sprechpausen; durch Hesitationen kann ein/e Sprecher/-in auch Zeit zum formulieren oder nachdenken gewinnen.

Imperativ, der: Befehlsform z. B. „komm!“

Implikation [lat.], *die*: Bezeichnung für eine logische „Wenn-dann“-Beziehung. Mit einer Implikationskala werden mehrere „Wenn-dann“-Beziehungen, die zusammenhängen, als Abfolge dargestellt.

Infinitiv [lat.], *der*: Grundform oder Nennform des Verbs, die nicht durch Person oder Zahl näher bestimmt wird, z. B. *lachen, weinen*. Kennzeichen: Endung -en. In Wörterbüchern werden meist nur Infinitive verzeichnet.

innerer Lehrplan bzw. Lernplan: beides bezeichnet sprachliche und kognitive Vorgaben, die die Lernwege beeinflussen und durch äußere Eingriffe (z. B. Anweisungen, Korrekturen) meist nicht veränderbar sind.

interaktives Vorlesen: Beim interaktiven Vorlesen werden Zuhörer durch Fragen einbezogen und zum Mitdenken und Mitgestalten angeregt. Hat dir das gefallen? Was denkst du, was wird er jetzt machen? ...

Interferenz [lat.], *die*: sprachliche Gewohnheiten oder Regeln der Erstsprache werden auf eine neue Sprache übertragen und führen dort zu Fehlern → Interferenzfehler. Verkürzt spricht man auch statt von Interferenzfehlern von Interferenzen und meint damit Abweichungen von der ziel-sprachlichen Norm, die durch Einflüsse der Muttersprache oder anderer schon gelernter Sprachen entstehen.

Inversion, *die*: Umkehrung der üblichen Wortstellung *Subjekt - Prädikat* zur Stellung *Prädikat - Subjekt*. Beispiel: *Er zeigte gestern seinem Freund sein neues Auto.* → *Gestern zeigte er seinem Freund sein neues Auto.*

Kasus, der : (auch: Fall) dient der Kennzeichnung syntaktischer Funktionen im Satz, im Deutschen Nominativ (unmarkierter Kasus), Akkusativ (direktes Objekt), Dativ (indirektes Objekt) und Genitiv (dient überwiegend der Kennzeichnung eines → **Attributs***). Die Erwerbsreihenfolge entspricht der Häufigkeit des Auftretens: Nominativ, Akkusativ, Dativ und Genitiv.

Kollokation, *die*: zwischen Wörtern, die häufig zusammen vorkommen, bestehen besondere (hochgradig automatisierte) Beziehungen. Beispiele: *Baum* → *fällen*, *Auto* → *fahren*; in anderen Sprachen (z. B. im Englischen und im Türkischen geht man mit dem *Auto* oder mit dem *Flugzeug*: *to go by car/plane, arabala/uçakla gitmek*).

Konjugation [lat.], *die*: Beugung eines Verbs nach Person, Numerus, Tempus, Modus, z. B. *schlafen*: *ich schlafe, du schläfst, er/sie/es schläft etc.*

Konjunktion, *die*: Wörter wie *und, sowie, sowohl ... als auch ..., oder ..., während ..., als ..., solange...*, sind Konjunktionen. Sie dienen zur Kennzeichnung von Satzverknüpfungen oder von Teilen von Sätzen.
(1) *Es ist Donnerstag und es regnet.*
(2) *Er ist nicht nur schlau, sondern auch gerissen.*

Konsonantenhäufung: Aufeinanderfolgen mehrerer Konsonanten innerhalb eines Wortes, z. B. *Strumpf*. Besonderes türkischen Lernern bereiten solche Häufungen am Wortanfang Schwierigkeiten. → spielerisches Üben mit Liedern, Reimen, Rätseln ...

koordinierte Sätze: Sätze, die durch eine koordinierende Konjunktion (*und, oder, denn, aber, sondern*) verbunden werden: *Peter singt und Paul schläft.*

Kopulaverb [lat.]: Verben wie *sein, werden, bleiben*, die im Satz die Verbindung zwischen Subjekt und Prädikat herstellen können, z. B. *Er ist krank. Sie wird Lehrerin.*

korrekturresistent: Es gibt Lerner, die auf Korrekturen nicht reagieren. Das kann unterschiedliche Gründe haben. Mit einer Korrektur können sie überfordert werden, weil sie noch nicht in Reichweite ihrer Möglichkeiten ist. Ein Lerner kann aber auch müde sein oder desinteressiert ... Korrekturresistenz ist gewöhnlich ein Übergangszustand.

Korrekturtypen:

Selbstkorrektur: Bei der Selbstkorrektur berichtet der Lernende selbst seine Äußerungen: z. B. ein begonnener Satz wird abgebrochen, neu begonnen und vollendet. Eine Selbstkorrektur kann selbstinitiiert (vom Lerner ausgehend) oder fremdinitiiert (durch eine Aufforderung einer lehrenden Person) stattfinden.

Fremdkorrektur: Bei der Fremdkorrektur wird der Lernende durch eine zweite Person auf einen Fehler hingewiesen und korrigiert. Eine Fremdkorrektur kann eine Lernhilfe oder eine Form von Bewertung (z. B. Lehrer – Schüler) sein. Sie kann aber auch selbstinitiiert stattfinden, wenn z. B. um eine Korrektur gebeten wird: *Wie sagt man richtig?*

Als wirkungsvoll haben sich vor allem Selbstkorrekturen und selbstinitiierte Fremdkorrekturen erwiesen, als wenig wirksam fremdinitiierte Fremdkorrekturen.

Lernersprache, die: Wenn jemand eine fremde Sprache zu lernen versucht, so orientiert er sich am Anfang an seiner Erstsprache. Es werden z. B. → Funktionswörter ausgelassen, wodurch eine Art Telegrammstil entsteht. Später nähert sich der Lerner der Zielsprache immer weiter an, bis er (im Idealfall) die Normen der Zielsprache erreicht. Eine Lernersprache entwickelt sich in → Entwicklungsstufen.

Lernplan, innerer: siehe **innerer Lernplan**

Lernplateau, das: Bezeichnung einer Phase, in der der Lernfortschritt stagniert. In dieser Phase kann z. B. bereits vorhandenes Wissen automatisiert werden. Es kann aber auch sein, dass ein Lerner mit Gefühlen (z. B. Frust) oder anderweitigen Problemen zu kämpfen hat und darum nicht am Weiterlernen interessiert ist.

Lexem [gr.-russ.], *das*: Wort als Einheit im Lexikon/Wörterbuch, die die begriffliche Bedeutung trägt, ohne Berücksichtigung der Formen, in denen es im Satz erscheinen kann.

lexikalisierte Form, die: Form, die als Ganzes aufgenommen und gespeichert wurde und deren Produktion noch nicht nach einer Regel erfolgt.

Mitteilungswortschatz: Wortschatz, den ein Lerner aktiv gebrauchen kann. Er ist immer kleiner als der → Verstehenswortschatz*

Morphologie, die: Oberbegriff für → Flexion und Wortbildung

Modus, der: grammatische Kategorie des Verbs; man unterscheidet zwischen Wirklichkeitsform (**Indikativ**, Beispiel: *Er kommt morgen.*), Möglichkeitsform (**Konjunktiv**, zur Wiedergabe von Äußerungen anderer oder zur Markierung von Sachverhalten als irreal, Beispiel: *Er sagte, er käme morgen.*) und Befehlsform (**Imperativ**, *komm!*)

Nebensatz: Teilsatz, der einem anderen Satz (dem Hauptsatz) untergeordnet ist. Eingeleitet werden Nebensätze durch Konjunktionen (z. B. *dass, wenn, weil*) oder Fragewörter (*was, warum, wann*). Bsp.: *Sie geht einkaufen, weil heute Abend Gäste kommen. Er weiß nicht, wann die Gäste kommen.*

Normalform: Reihenfolge von Wörtern und Satzteilen im Satz, die am häufigsten vorkommt (im Deutschen: Subjekt – Verb – Objekt, wie z. B. *Ich gehe in die Schule* oder *Du kochst eine Suppe*). Die türkische Normalform lautet Subjekt – Objekt – Verb (*Mehmet okula gidiyor*: Mehmet Schule-nach geht).

Numerus, der: Unterscheidung nach Singular (Einzahl) und Plural (Mehrzahl)

Partizipform: Form, die wie der Infinitiv keine Kennzeichnung bezogen auf Person und Numerus aufweist. Es gibt zwei Partizipformen, Partizip I (*singend*) und Partizip II (*gesungen*).

Performanzfehler: z. B. durch Stress oder Müdigkeit hervorgerufener Flüchtighkeitsfehler, den Lerner eigenständig korrigieren können, wenn man sie darauf anspricht. *Ist das richtig so? oder Heißt das nun X oder Y?*

phonologisches Arbeitsgedächtnis: ist für die Verarbeitung sprachlicher Informationen zuständig. Gelesenes oder Gehörtes wird wahrgenommen und im phonologischen Arbeitsgedächtnis solange gespeichert, bis die Informationen verstanden oder das Gehörte nachgesprochen wurde. Wer ein gutes phonologisches Arbeitsgedächtnis hat, kann längere Äußerungen mühelos nachsprechen.

Postposition: Dem Substantiv nachgestellte Präposition, wie z. B. *meiner Meinung nach* oder *einem Bericht zufolge*. Die türkische Sprache kennt nur Postpositionen: *Mehmet için* bedeutet: **für Mehmet**. Präpositionen bereiten türkischen Lernern darum besondere Schwierigkeiten.

Präposition: (wörtl.: Das Voransetzen) Verhältniswort, wie z. B. in, auf, bei. *In die Schule, auf dem Tisch, bei mir*. Präpositionen gibt es im Türkischen nicht.

Pronomen, das [lat.]: (auch: Fürwort) z. B. *ich, mir, mein, einige, alle*, Wort, das für ein → Substantiv steht, vgl. auch → Funktionswörter

Referenzrahmen: Situation, auf die durch sprachliche oder nonverbale Hinweise Bezug genommen werden kann. Durch sprachliche Mittel kann ein Referenzrahmen erweitert werden, können auch zurückliegende Erfahrungen einbezogen werden.

rekonstruieren: den ursprünglichen Zustand wiederherstellen oder nachbilden. Hier: Auf der Grundlage von Daten einen Entwicklungsverlauf rekonstruieren. Man kann es mit einem Puzzle vergleichen, in dem einige Teile fehlen. Der Betrachter versucht das Bild zu ergänzen. Auch ein Kind hat manchmal zu wenige Sprachdaten und muss dennoch versuchen, eine Regel herauszufinden. Es rekonstruiert die Regel.

reproduzieren: etwas wieder hervorbringen oder herstellen, z. B. nachsprechen oder nacherzählen.

Ritual, das: das Vorgehen nach einer festgelegten Ordnung; z. B. der Ablauf der Morgenrunde oder das Vorlesen von Gute-Nacht-Geschichten.

Satzmuster: auch Satzbauplan; das Muster eines Satzes, sein Bauplan, z. B. Subjekt + Verb (*Ich male.*) oder Subjekt + Verb + Objekt (*Peter liest ein Buch.*) oder S + V + O + O (*Peter gibt Petra ein Buch.*)

starke/schwache Sprache: Ist eine Person zweisprachig, dann ist meist eine der beiden Sprachen stärker ausgeprägt, als die andere. In der starken Sprache kann man sich mühelos und genau ausdrücken, in der schwachen Sprache muss man sich konzentrieren und wird leichter durch Nebengeräusche gestört. Darum ermüdet man in der schwachen Sprache auch rascher.

Sprossvokal (oder: Epenthese): Einfügung von Vokalen zwischen Konsonanten zur Ausspracheerleichterung, z. B.: *guroß* statt *groß* oder *Bulume* statt *Blume*. Auch deutsche Kinder behelfen sich damit vorübergehend während ihres Spracherwerbs.

Stammvokal, der: Vokal des Wortstammes. Dieser kann verändert werden, wie z. B. in *Zug - Züge* oder *singen, sang, gesungen*.

Substantiv: andere Bezeichnung für **Hauptwort** _

Syntax, die: grammatische Teildisziplin, die sich mit dem Aufbau von Sätzen beschäftigt, d. h. mit Satzformen oder Satzbauplänen.

syntaktische Struktur, die: Struktur, die man in Sätzen findet

Tempus, das: Zeitform eines Verbs, z. B. ich spiele (Präsens), ich spielte (Präteritum), ich habe gespielt (Perfekt), ich werde spielen (Futur).

Transkript, das: Verschriftlichung von gesprochener Sprache, die aufgezeichnet wurde. Die Verschriftlichung erfolgt nach bestimmten Konventionen.

Transkriptionskonvention: wissenschaftlich vereinbartes Regelsystem, nach dem eine Verschriftlichung durchgeführt werden soll.

Übergeneralisierung, die: Bezeichnung für Fehler, die darauf beruhen, dass ein Lernender eine Regel erwirbt, sie aber über deren Geltungsbereich hinaus anwendet. Ein Kind verwendet z. B. für alle Tiere mit vier Beinen die Bezeichnung *Hund*. Erst später wird zwischen *Hund, Kuh, Katze, Pferd* usw. differenziert.

Verb: andere Bezeichnungen sind **Aussagewort, Tätigkeitswort, Zeitwort**. Wichtigste und zugleich schwierigste Wortart, weil Verben sehr viele Informationen tragen. Sie dienen zur Bezeichnung von Phänomenen der Wahrnehmung, des Glaubens, Meinens, Denkens, Fühlens; sie sind regelmäßig oder unregelmäßig, können eine trennbare oder nicht trennbare Vorsilbe haben

und sind markiert bezüglich Person, Numerus (Singular oder Plural), Tempus (z. B. Präsens oder Präteritum) und Modus (Indikativ, Konjunktiv und Imperativ).

Verbendstellung: Das Verb steht am Ende eines Nebensatzes. *Peter sagt, dass er eine Blume malt.*
In der syntaktischen → Normalform steht das Verb an zweiter Stelle (Verbzweitstellung), z. B. *Peter malt eine Blume.*

Verbkammer, die: Das Verb hat sehr oft im Deutschen zwei Teile, die den Mittelteil eines Satzes „ein-klammern“. Der erste Teil ist ein konjugiertes Verb oder ein Modalverb (z. B. *wollen*), während der zweite Teil entweder ein Infinitiv (*gehen*, bei Modalverben), ein Präfix (*hinuntergehen*, bei trennbaren Verben) oder ein Partizip (*gefallen*) ist.

Bsp.: 1) *Hans will in die Schule gehen.*
2) *Du kannst heute später aufstehen.*
3) *Sie geht die Kellertreppe hinunter.*
4) *Sie ist die Kellertreppe hinunter gefallen.*

Verstehenswortschatz: Wörter, die ein Lerner verstehen kann. Nur einen kleinen Teil dieser Wörter kann er auch gebrauchen. → Mitteilungswortschatz. Schulanfänger verfügen über 5 000 bis 6 000 Wörter, die sie aktiv gebrauchen können und 10 000 bis 14 000, die sie nur verstehen. Der Mitteilungswortschatz ist also immer viel kleiner als der Verstehenswortschatz.