

# Erweiterungsbaustein KiTa

## Handreichung zur sprachlichen Bildung im Rahmen der Freiburger Forschungsräume

(Prof. Dr. Petra Gretsche, PH Freiburg)

---

### Inhaltsverzeichnis

0. Zielsetzung .....	2
1. Sprachrelevante kognitive Entwicklungsschritte .....	3
1.1. Perspektivübernahme .....	3
1.2. Ausbau des Lexikons zu einem Netzwerk .....	4
1.3. Entwicklung des kausalen/finalen Denkens .....	4
2. Stufenmodelle der Sprachentwicklung .....	6
2.1. Ein Erwerbsmodell für den Erstspracherwerb: Das Meilensteinmodell .....	6
2.2. Ein Erwerbsmodell für den Zweitspracherwerb: Ein adaptiertes Stadienmodell nach den Modellen von Grieshaber und Diehl et al. ....	8
3. Konsequenzen für die aktive Kommunikationsgestaltung .....	10
3.1. Ausbau des Lexikons .....	11
3.2. Besondere Herausforderungen unserer Wörter .....	12
3.3. Wörter und ihre Aussprache .....	13
3.4. Zur Rolle der Explizitsprache .....	13
3.5. Ausbau von Wortfolgen (Chunks, feste Wendungen, kommunikative Floskeln) .....	14
3.6. Erschließung des trochäischen Grundrhythmus des Deutschen .....	14
3.7. Satzmuster knacken .....	15
Literatur .....	17

## 0. Zielsetzung

Grundlage für das Verständnis des vorliegenden Erweiterungsbausteins für die Zielgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte ist die allgemeine Handreichung zur sprachlichen Bildung, auf die sich die hier verwendeten Begriffe und Konzepte mit beziehen.

Der wichtigste Aspekt mit Blick auf gelingende Lehr-Lernsituationen und damit auch auf gelingende Kommunikation ist sicherlich die Haltung, wie im Ansatz der Freiburger Forschungsräume dargelegt: Ein forschender Geist entsteht nicht automatisch durch das Öffnen einer Forscherkiste, sondern entwickelt sich in einer eigenaktiven Suchbewegung. Diese selbstständige Auseinandersetzung wird im Idealfall durch eine kompetente Begleitung durch Erwachsene ergänzt. Arbeiten diese Erwachsene in pädagogischen Institutionen, ist diese kompetente Begleitung professionalisiert. Dies äußert sich u.a. dadurch, dass sie wissen, wann sie einen Austausch oder eine Hilfestellung anbieten und wann sie genau dieses gezielt unterlassen, um dem Kind Raum und Zeit für die Entstehung eigener Deutungsmuster zu geben.

Professionalisierung bedeutet an dieser Stelle jedoch auch, Dialogbereitschaft zu passenden Zeitpunkten eindeutig zu signalisieren und Kommunikation angemessen zu gestalten, so dass der Austausch aus Sicht beider/aller Kommunikationspartner als gelingend und sinnstiftend wahrgenommen wird. Das heißt im Umkehrschluss für die Zielsetzung der Forschungsräume: Ihre Haltung ist zentral; Ihre Haltung alleine reicht aber nicht aus, um vor allem Kommunikationssituationen unter erschwerten Bedingungen zu meistern. Ziel des vorliegenden Erweiterungsbausteins KiTa ist es daher, empirisch gesichertes Wissen über unterstützende Techniken vorzustellen – ein Wissen, welches sich durch eigenständiges Ausprobieren und Üben in sprachpraktisches Können verwandelt und im Umgang mit sprachlich benachteiligten Kindern bzw. Kindern mit Deutsch-als-Zweitsprache (DaZ) eine Brücke zur Erschließung sprachlicher Strukturen baut.

Es ist günstig, diesen Ausbau der eigenen professionellen Sprachhandlungskompetenz gemeinsam mit anderen frühpädagogischen Fachkräften aus den Einsteingruppen anzugehen und somit einen eigenen kleinen **Sprachqualitätszirkel** zu bilden. Anzahl und Zusammensetzung dieser Zirkel hängen dabei u.a. von Sympathie, räumlicher Nähe, Parallelität professionsbezogener Problemstellungen und der Möglichkeit zu einer gemeinsamen Vision für die nächsten Schritte ab. Erfahrungsgemäß ist es einfacher, das Vorgenommene auch umzusetzen, wenn sich Mitstreiter mit gleichem Ziel finden. Auf diese Weise lassen sich auch Erfahrungen, aber auch Ideen und Materialien teilen sowie reflektieren.

Die in diesem Papier zu findenden Darstellungen und Herangehensweisen sind unmittelbar anschlussfähig an das übergreifende Konzept der Durchgängigen Sprachbildung in Freiburg, wie es von der Stadt und besonders dem Amt für Schule und Bildung getragen wird. Die mit den Forschungsräumen geteilten Grundsätze lassen sich auf folgende Kernpunkte bringen: lernerzentriert, partizipativ, institutionenübergreifend; professionsorientiert. Der *Erweiterungsbaustein KiTa* dient der fokussierten Professionsunterstützung und gibt Hilfestellung zum Ausbau von Kommunikationstechniken, die adressatengerechte und entwicklungsförderliche Gespräche ermöglichen.

Der primäre Fokus richtet sich dabei – nicht nur aufgrund der aktuellen global-politischen Lage, sondern auch aufgrund des kommunal-politischen Auftrags – auf **Kinder mit Deutsch als Zweitsprache**. Die hier vorgestellten Fördertechniken lassen sich aber mit gleichem

Effekt auch auf sprachschwache deutschsprachige Kinder anwenden. Nachdem die Freiburger Forschungsräume zwar alters- und institutionenübergreifend angelegt sind, aber nun nicht explizit auf Krippen-Ebene agieren, beschränkt sich die hiesige Darstellung kommunikativer Unterstützung auf das klassische Kita-Kind (3-7 Jahre).

Um diese Professionalisierungsziel zu erreichen, ist ein gemeinsames Verständnis darüber nötig,

1. was für das jeweilige Entwicklungsalter typisch ist (kognitive Entwicklung),
2. wo ein sprachenlernendes Kind gerade „steht“ (Stufen der Erst-/Zweitsprache)
3. was es als nächstes lernen kann (nächster Erwerbsschritt) und
4. wie das Kind dorthin lernbegünstigend begleitet wird (proaktive Sprachmodellierung).

Damit steht die Agenda für diese Handreichung; Punkt 2. und 3. werden hier gemeinsam unter dem Kapitel 2. *Stufenmodelle der Sprachentwicklung* behandelt, da beide Aspekte in den Modellen eng zusammenspielen. Wer sich mit den kognitiven Voraussetzungen und den ein- und mehrsprachigen Sprachentwicklungsmodellen schon auskennt, kann direkt in das dritte Kapitel auf S. 8 springen, um sich ausschließlich den Techniken zu widmen, ohne deren Fundierung wiederholen zu müssen.

## 1. Sprachrelevante kognitive Entwicklungsschritte



Der folgende Abschnitt macht auf drei weitreichende Entwicklungsschritte aufmerksam, die in etwa im vierten Lebensjahr verortet sind

### 1.1. Perspektivübernahme

Ein besonders einschneidender Entwicklungssprung stellt (unter normalen Erwerbsbedingungen in unserem Kulturkreis) in diesem Alter die **Fähigkeit zur Perspektivübernahme** und der bewussten Konstruktion fremder Wissensbestände dar, was unter dem Stichwort Theory of Mind (ToM) abgehandelt wird. Der Gebrauch des Wortes „*ich*“ beinhaltet somit nicht nur die Referenz auf den Sprecher, sondern auch die Referenz auf die Sprecher-Perspektive in Abgrenzung zur Perspektive eines Anderen. Der obige Begriff der Wissensbestände greift hier strenggenommen zu kurz, da die Fähigkeit der sozialen Perspektivübernahme auch Absichten, Gefühlszustände, Überzeugungen und Bedürfnisse miteinschließt.

Für die sprachliche Interaktion mit Kindern ergibt sich daraus folgende Konsequenz: Eine dem Ansatz der Forschungsräume entsprechende Interaktion berücksichtigt, dass Kita-Kinder einen unterschiedlichen Entwicklungsstand hinsichtlich ihrer Fähigkeit zur Perspektivübernahme aufweisen können. Die einzelne Dialogführung wird seitens der pädagogischen Fachkraft entsprechend angepasst und setzt auch unter diesem Aspekt am Grundsatz „vom Kinde aus“ an (s. Qualifizierungskonzept der FF vom Nov. 2014, 14).

## 1.2 Ausbau des Lexikons zu einem Netzwerk

Eine zweite Entwicklungsschiene betrifft das sog. interne Lexikon vierjähriger Kinder: Eine zügige Wortschatzerweiterung, bisweilen auch als Wortschatzexplosion bezeichnet, sorgt für eine tragfähige, sprachliche Basis (ca. 1500 bis 2000 Wörter) und ermöglicht damit den **Ausbau von Taxonomien**, also ganzen Netzwerken von Bedeutungs-Begriffs-Paaren, so dass sich die Konzeptbildung immer mehr der zielsprachlichen Bedeutung annähert und Funktionsverwandtschaften ausdifferenziert. Beispiele hierfür sind:

GEFÄß ZUM TRINKEN	→ <i>Glas vs. Becher vs. Tasse</i>
MÖBEL ZUM SITZEN	→ <i>Stuhl vs. Bank vs. Hocker vs. Baumstumpf</i>
FORTBEWEGUNG AUF ZWEI BEINEN	→ <i>gehen vs. laufen vs. rennen vs. springen vs. hüpfen vs. wandern vs. schleichen vs. schlendern usw.</i>

Dieser kognitive Ausbau einer „Wörter-Ordnung im Kopf“ umfasst auch die Bildung von Gegensatzpaaren (*heiß – kalt, sauber – dreckig* etc.), die Erfassung von Mengendarstellungen unter den Zahlbegriff (von mindestens 1 bis 3) und führt insgesamt zu einem unüberschaubaren, hierarchischen und an Prototypen orientierten Netzwerk von Konzepten und dazugehörigen sprachlichen Ausdrücken.

Die Praxis der Forschungsräume kann diesen Entwicklungsprozess gezielt unterstützen, indem zusammengehörige Konzepte und Begriffe maßvoll in der Kommunikation aufscheinen und in ihrem Zusammenhang auf adressaten-gerechter Netzwerkebene sichtbar gemacht werden. Nicht im „Trichterverfahren“, aber unterstützend für das kindliche Gegenüber, wenn es Interesse bekundet. Ein Gegenüber, das gerade in dieser Phase aus einem unglaublichen „Wörterstaubsauger“ besteht und auf diesen Input angewiesen ist.

## 1.3 Entwicklung des kausalen/finalen Denkens

Als letzten Punkt sei noch die für die Forschungsräume relevante **Entwicklung des kausalen/finalen Denkens** genannt: Im vierten Lebensjahr entfaltet sich die Verknüpfung von Zuständen und Handlungen in einer Weise, die nun auch neben zeitlichen und räumlichen Verknüpfungen den Kern der Kausalität oder auch ein Zielbewusstsein (Finalität) einschließt. Was Kausalität angeht, so ist sie die Voraussetzung für die Entwicklung schlussfolgerndem Denkens. Vierjährige verfügen nun auch über eine mentalistische Grundausstattung, die nicht nur einen Dialog im Sinne einer echten Wechselrede ermöglicht, sondern auch den Ausgangspunkt oder Zielpunkt forschender Hypothesenbildung charakterisiert, der auf der Verknüpfung von Sachverhalten beruht. Auf der sprachlichen Seite schlägt sich dieser mentale Reifungsprozess in der Entstehung der Nebensatzkonstruktion nieder. Gedankenverknüpfungen werden zunehmend versprachlicht und damit auch kommunizierbar. Im Alter zwischen drei und vier finden sich auch die dafür notwendigen Satzeinleiter im kindlichen Wortschatz, typischerweise beginnend mit „*weil*“ (kausaler Verknüpfen), etwas später auch „*damit*“ und „*um*“ (finale Verknüpfen).

Im Umkehrschluss können in dieser Phase **Nebensatzstrukturen** auch gezielt durch ein aufmerksames Umfeld angeregt werden, indem sie adressatengerecht in das Gespräch einfließen, beginnende komplexe Sätze behutsam aufgenommen und durch implizites korrekatives Feedback modelliert werden. Es ist die prototypisch günstigste Zeit für variable Satzmuster, die

die Platzierung des gebeugten Verbs (finiten Verbs) im Input darbieten (s.d. das nachfolgende Kapitel). Die Herangehensweise und Zielsetzung der Forschungsräume bietet hierfür ein ideales Entwicklungsumfeld, da den Kindern kein vorgefertigter Entdeckungs- und Handlungsplan vorgezeichnet ist, sondern dem eigenaktiven Denken und Handeln Raum gegeben wird. Anhand von realen Erfahrungen werden neue Konzepte erschlossen, die eine automatisierte Suche nach passenden Begriffen und sprachlichen Formen auslöst. Passenderweise geht damit auch die Zeit der kindlichen *Warum*-Fragen einher, die somit Kausalstrukturen vom Gegenüber gezielt einfordern. Vielfältigste, vom Kind initiierte Sprachanlässe können sich dann ganz zwanglos aus dieser Konstellation ergeben.

Hinsichtlich der **DaZ-Kinder** ist zu berücksichtigen, dass diese je nach Beginn der Kontaktzeit mit dem Deutschen schon ein eigenes System sprachlicher Zeichen mitbringen, auf welches das Deutsche aufsetzt. Eine parallele Entwicklung von Kognition und *deutscher* Sprache ist somit nicht unmittelbar gegeben. Für DaZ-Kinder bzw. bilinguale Kinder allgemein ist es dabei unproblematisch, verschiedene Konzepte auf unterschiedliche sprachliche Zeichen von Erst- und/oder Zweitsprache abzubilden. Das Vorhandensein eines Konzepts in einer der Sprachen löst eine „Begriffslücke“ im komplementären sprachlichen Netzwerk aus, die bei passender Gelegenheit zu schließen ist. Manche dieser passenden Gelegenheiten kommen „nie“, dann bleiben bestimmte Themenbereiche einsprachig ausgebildet (wie z.B. Begriffe und Wendungen beim Eisenbahn-Spielen, Kenntnis von Pflanzennamen, Bezeichnungen landestypischer Nahrungsmittel oder Gerichte, wenn diese nur einsprachig im Input vorkamen). In Abhängigkeit von der Inputlage und der sog. Salienz, also der herausstechenden Erkennbarkeit der einzelsprachlichen Begriffe und Merkmale, erstreckt sich diese sprachliche Ungleichverteilung auch auf grundlegende Konzepte bis hin zu grammatischen Mustern.

Bilinguale Sprecher haben für diesen Fall der nur einsprachig ausgebildeten Sprachbereiche einen Trick: sie greifen zum **Code-Switching** und bauen an der Stelle, an denen ihnen ein Wort oder ein Muster in der einen Sprache fehlt, ein passendes aus der anderen Sprache ein. Das dreijährige, Deutsch-Englisch bilinguale Kind Stani meint dazu ganz treffend: „*das darf man if man will*“. (aus dem Tübinger Tracy-Korpus). Code-Switching ist dabei ein Phänomen, das unabhängig vom Sprachstand die Kommunikation unter Mehrsprachigen im Allgemeinen charakterisiert. Nach heutigem Verständnis bezeichnet Code-Switching deshalb nicht eine zu verdamme, wirre Sprachenmischung, sondern eine kluge Strategie, um mit den sprachlichen Gegebenheiten im eigenen Kopf flexibel umzugehen und „das Beste“ aus allen beteiligten Sprachen zur Erhöhung der eigenen Ausdrucksfähigkeit zu nutzen.



## 2. Stufenmodelle der Sprachentwicklung

Mit dem Wissen um kognitive Voraussetzungen und altersspezifische Lernfelder betreten wir den Bereich der Sprachentwicklung unter dem Aspekt grammatischer Musterbildung. Die relevanten Fragen hierzu lauten: Wann ist welcher Formbestand zu erwarten, was ist „normal“ im Erstspracherwerb des Deutschen? Welche Phasen werden hier differenziert? Woran erkennen Sie einen Entwicklungssprung? Praxisaugliche Vorstellungen auf diese Fragen sind notwendig, um die Eingangsfrage „Was kann das Kind schon? Wo steht es denn?“ zielführend beantworten und auch innerhalb des KiTa-Teams kommunizieren zu können (und in sprachlich angepasster Form auch mit Eltern darüber zu sprechen).

In diesem Abschnitt werden zwei Erwerbsmodelle vorgestellt, die die oben aufgeworfenen Fragen einmal aus der Perspektive des Erstspracherwerbs des Deutschen und einmal aus der Perspektive des DaZ-Erwerbs angehen und Ihnen jeweils einen entsprechenden **Erwerbsfahrplan** an die Hand geben. Die Erwerbslinie lässt sich dabei am einfachsten anhand der Verbformen und ihrer Platzierung im Satz nachzeichnen, weswegen wir uns hier darauf beschränken und andere wichtige Bereiche, wie das Nomen und sein Umfeld nur kurz ansprechen.

Eine andere Beschränkung betrifft den **Sprachstil** oder auch **Register** genannt: Die Forschungsräume sind in durch ihre außerschulischen Lernorte zunächst ein ideales Umfeld für alltägliche Kommunikation. Diese wird auch primär in den Erwerbsmodellen erfasst. Sprachliche Bildung hat jedoch den Anspruch, alle Kinder auch in Richtung Bildungssprache und schriftsprach-ähnliche Varietäten mitzunehmen, d.h. die Sprache wird mehr und mehr kontextentbunden, entpersonifiziert, präzisiert, komplexer verschachtelt, so wie wir es aus der Schriftsprache her kennen. Dieser weitere Sprachausbau wird hier nur angedeutet. Eine gewisse Flüssigkeit im Sprechen und in der **Alltagskommunikation** ist bei DaZ-Kindern (und Erwachsenen) **nach etwa zwei Jahren Kontaktzeit** mit der Zweitsprache zu erwarten. Um jedoch an die Kompetenzen von Erstsprachlern im Bereich der **Schriftsprachlichkeit** (wohlgemerkt nicht dem Schreiben selbst, sondern dem besonderen Sprachstil, der dieses Register prägt.) aufzuschließen, braucht ein Zweitsprachler mindestens fünf Jahre, eher **sechs bis sieben Jahre**. Dieser vom kanadischen Sprachlernforscher Jim Cummins postulierte und erforschte Zeitraum erstreckt sich also weit in die Schulzeit und soll Ihnen hier verdeutlichen, dass auch lernbegabte Kinder nicht hexen können. Geduld, Ausdauer und Spaß am Austausch und am gemeinsamen Entdecken sind folglich Schlüsselemente, um diesen Langstreckenlauf des Sprachenlernens in Richtung Ziel zu begleiten.

### 2.1 Ein Erwerbsmodell für den Erstspracherwerb: Das Meilensteinmodell

Das hier vorgestellte Modell zur Erfassung der Sprachentwicklung von Kindern ist das **Meilensteinmodell** (Tracy 2007), ein inzwischen breit etabliertes Modell, welches sich als guter Anhaltspunkt auch für diagnostische Zwecke erwiesen hat (s.d. LiSe-DaZ). Das Meilensteinmodell beruht auf Langzeitbeobachtungen von einsprachig deutschen Erwerbsverläufen, lässt sich aber auch auf den simultan bilingualen Erwerb, also den doppelten Spracherwerb von Anfang an, adaptieren. Dieses Modell gibt in umgekehrter Lesart auch einen Erwerbsfahrplan ab, anhand dessen sich ablesen lässt, was als nächstes beim Kind ansteht und demzufolge auch von Ihnen gezielt angestoßen werden kann.



damit als neue grammatische Struktur bewältigen kann. Dabei betrachten wir mit obiger Tabelle die **Produktion** von Kindern; der Bereich der **Rezeption**, also des Verständnisses der entsprechenden sprachlichen Strukturen läuft dabei bis zu einem halben Jahr der eigenen kindlichen Produktion voraus.

Gerade mit Blick auf den letzten Meilenstein, den MS IV, ist „ab 30 Monate“ so zu verstehen, dass der Ausbau der Nebensätze in dieser Zeit beginnt und sich in **sprachlichen Vorläufern** zeigt. Dies gilt zumindest in den bisherigen Langzeitstudien mit Kindern aus dem bildungsbürgerlichen Milieu, was die Aussagekraft des Modells etwas einschränkt. Nachdem nun die Eckpfeiler des Erstspracherwerbs (und simultanen Zweitspracherwerbs) stehen, stellt sich die Frage, inwiefern der Spracherwerb unter Deutsch-als-Zweitsprache Bedingungen davon abweicht. Was genau ist anders beim DaZ-Erwerb?

## 2.2 Ein Erwerbsmodell für den Zweitspracherwerb: Ein adaptiertes Stadienmodell nach den Modellen von Grieshaber und Diehl et al.

Unter Erstsprachbedingungen ist der Erwerb von kognitivem, sozialem und sprachlichem Wissen aneinander gekoppelt. Lernen Kinder Deutsch als Zweitsprache, verändert sich diese Parallelität in Abhängigkeit vom Alter. Zweitspracherwerb definiert sich dabei über eine sukzessive Sprachenfolge, in der die Zweitsprache nicht vor dem dritten Lebensjahr im kindlichen Input vorkommt. Die Grenzen zum doppelten Erstspracherwerb sind hier fließend, sie sind aber grob am Alter, dem Spracherwerb im Land der Zweitsprache selbst und einer relevanten Inputmenge festzumachen.

Sind Konzepte und dazugehörige sprachliche Ausdrucksformen einer Erstsprache schon erworben, werden im Laufe des Zweitspracherwerbs „nur noch“ passende Übersetzungen und damit **Wörter, Wortfolgen und Satzbildungsmuster** gesucht. Die sich aus dieser Situation ergebenden Lernaltersphasen zeichnen sich dadurch aus, dass sie Fehler aufweisen, die nicht nur die Form und Abfolge von Wörtern betreffen, sondern auch deren **Bedeutungshorizont**. Fehler entstehen darüber hinaus auch durch die Anwendung von noch nicht zielsprachlich ausgebildeten Regeln oder auch durch zielsprachliche Regeln, die aber auf den falschen Anwendungsbereich übertragen werden (bspw. die Übergeneralisierung der Vergangenheitsform *-te* „*sie geh-te*“). Die Gemengelage von Erstsprachenanteil, Zweitsprachenanteil plus sich aufbauenden Regelwerks nach den oben angeführten Grundregeln ist für die jeweilige Ausprägung einer **Lernaltersphase** verantwortlich.

Altersangaben zu einzelnen Phasen machen an dieser Stelle offensichtlich wenig Sinn. Allerdings gibt die **Kontaktzeit mit dem Deutschen** einen wichtigen Anhaltspunkt, die eine Phaseneinteilung nach Kontaktmonaten im Groben ermöglichen. Dort, wo Angaben fehlen, ist die Zuordnung problematisch oder fußt noch auf zu unklarer Datenlage. Nachfolgend die zusammengeführten Angaben aus den Modellen von Grieshaber (2006/2007) und Diehl et al. (2000), die zwar in Detail und Betrachtungsweise nicht ganz kompatibel sind, für eine kompakte Darstellung hier jedoch Wichtiges vereinen und in dieser Form auch mit dem Meilensteinmodell besser vergleichbar sind:

Stadien	Merkmale	Beispiele	-Kontaktmonate
0 DaZ	Bruchstücke und Chunks (=Formeln und Versatzstücke)	anziehn Ge/ ich auch.	Erste Monate
I DaZ	Subjekt-Verb Konstruktionen mit Infinitiv	ich versteh ich gehen du anziehn	Übergang zur gr. Analyse
II DaZ	Verbundene Hauptsätze mit Verben im Präsens; Fragen verschiedener Art	wann kommt'n der? ich esse und du lese wo is'n de stifte	8-25 Monate
III DaZ	Verbalklammer; Modalverben + Infinitiv; unregelmäßige Verben	der Nikolaus hat gesagt. und ähm der Hase will den nehm.	25-36 Monate
IV DaZ	Nebensätze; Hilfsverb + Partizip als Vergangenheitsform	..., dass er so schwarz ist. und dann hat der Hund äh gegessen.	ab 36 Monaten
V DaZ	Inversion = Subjekt hinter dem Objekt bzw. Adjunkten; Präteritum	Dann brennt die.	
VI DaZ	Erwerb aller Satztypen Ausbau weiterer temporaler und modaler Formen	wenn der dann geht, dann hätte der des auch macht.	5-7 Jahre ++ (Herausforderung Bildungssprache)

Tabelle 2 Zusammenführung von Griebhaber 2005/2006, und Diehl et al. 2000 mit Ergänzungen aus Tracy (2007)

Mit den beiden Entwicklungsmodellen lassen sich die beiden Frage angehen, wo nun ein Sprachlerner bzw. eine Sprachlernerin steht und welcher Erwerbsschritt als nächstes anvisiert werden kann.

Es muss hinzugefügt werden, dass Lerner auf jeder dieser obigen Stufen auch **fossilisieren** können, wenn die erreichte Stufe des Zweitspracherwerbs die Kommunikationsnotwendigkeiten erfüllt und somit kein weiterer Entwicklungsdruck gegeben ist (s.d. das sog. „Gastarbeiterdeutsch“ der ersten italienischen und späteren, türkischen Einwanderergeneration). Erwachsenen, die schon eine Sprachsozialisation durchlaufen haben, kommt neben einer schwachen Inputlage u.U. auch der **innere Antrieb** abhanden, um tiefer in eine zweite Sprachkultur hineinzuwachsen und sich weitere Sprachbereiche anzueignen. Unter dem Aspekt des Fremdsprachenlernens ist das bei unseren „Urlaubssprachen“ ja ähnlich.

Bei Kindern, die noch dabei sind, sich an die Umwelt und deren Sprachen einzupassen, gehört dieser Antrieb zur zunächst nicht abschaltbaren Grundausstattung und führt dazu, dass es im Normalfall, bei gutem Input auch gar nicht zu verhindern ist, dass man die Sprache der Umgebung lernt. Neben der höheren Plastizität des Gehirns als physiologischer Erklärung ist dies ein wichtiger Faktor, warum Kinder und Jugendliche zunächst einfacher Sprachen lernen als Erwachsene.

Ein letzter, relevanter Aspekt schließt unsere Auseinandersetzung mit der Sprachentwicklung ab: Welche Faktoren spielen für die Progression des Sprachenlernens eine Rolle? Fünf einfache Regeln fassen die wichtigsten Grundregeln zusammen und bieten eine Ergänzung zu den schon erläuterten Erwerbsschritten. Die ersten beiden Regeln ergeben sich dabei direkt aus den Entwicklungsmodellen:

1. Einfache Strukturen werden vor komplexeren gelernt (sukzessiver Strukturaufbau)
2. Jeder Spracherwerb durchläuft charakteristische Stadien,  
die nicht übersprungen werden können (Stadienbindung)
3. Betonte Elemente werden vor unbetonten gelernt (Faktor der Salienz)
4. Häufige Elemente werden vor seltenen gelernt (Faktor der Frequenz)
5. Reguläre Formen werden vor den irregulären gelernt (Übergeneralisierung)

Keine dieser Regeln ist überraschend. Wer in fröhpädagogischen und didaktischen Zusammenhängen arbeitet, erkennt, dass im Grundsatz diese Regeln auch auf andere Erwerbsbereiche übertragbar sind und letztlich auch prägend sind für die Strukturierung gesteuerter Lernprozesse.

Effektive, sprachförderliche Kommunikation berücksichtigt diese fünf Regeln unter zwei Perspektiven: Erstens, der Perspektive des Sprachstands des Kindes, unter der die **Fehler des Lernenden als Fenster zur Sprachstandsermittlung** nicht nur respektiert werden, sondern sich „lesen“ lassen in einer systematischen Beobachtung bzw. einem diagnostischen Verfahren. Zweitens, der Perspektive des Sprachvorbilds, also Ihnen, das aus diesen Progressionsverläufen die nächste Stufe „ablesen“ kann und im Input für das Kind bevorzugt verwendet – grammatische Strukturen also situationsangepasst vormodelliert.

### 3. Konsequenzen für die aktive Kommunikationsgestaltung



Nach diesen theorielastigen, aber notwendigen Vorüberlegungen betrachten wir im folgenden einzelne Aspekte der Kommunikationsgestaltung im Sinne einer aktiv betriebenen Sprachbildung für alle. Eine **sprachanregungsreiche Umgebung**, die Vorbedingung für gelingendes Sprachenlernen, bedeutet dabei zweierlei: Einerseits wird dem Kind viel Gelegenheit gegeben zum Sprechen -- es wird zum gemeinsamen Kommunizieren angeregt; zum zweiten spricht der erwachsene Kommunikationspartner in einer Weise, so dass Lernprozesse im Kind angeregt und weitergeführt werden.

Für die Darstellung in dieser Handreichung gehen wir vom „kleinen Wort“ über die mittlere Größe der kommunikativ handlichen Chunks zum „großen Satzmuster“ und damit auch gewissermaßen von Ihnen eher bekannten zu möglicherweise weniger bekannten Einheiten. Damit ist aber keinerlei Erwerbsprogression unterstellt.

Die Techniken bauen auf der Dialoggestaltung der allgemeinen Handreichung auf (dort Unterpunkte (1) bis (6) auf S. 8ff.), die hier als bekannt und verinnerlicht vorausgesetzt werden. Insbesondere die professionelle Verzögerung des Gesprächs – Stichwort ‚Verlangsamter Kommunikationsprozess‘ – und das implizite korrektive Feedback sind zentrale Elemente, die mitgedacht werden müssen.

### 3.1. Ausbau des Lexikons

Während im Unterricht künstliche Situationen geschaffen werden oder Lehrwerke erhalten müssen, um Wortfelder halbwegs authentisch zu erschließen, bieten die Forschungsräume ganz natürliche Anknüpfungspunkte zum Lexikonaufbau. Dies gilt sicherlich nicht nur für DaZ-Kinder, sondern auch für Kinder mit Erstsprache Deutsch. Neben den thematisch im Fokus stehenden Forschungserlebnissen und Phänomenen gibt der Entdeckungsprozess selbst, die Wetterbedingungen, das soziale Miteinander und vieles mehr Anlass zum Kommunizieren und somit auch zum sprachlichen Lernen.

Für den Begriff Lexikon gilt, dass wir zunächst immer die Menge der Bezeichnungen für verschiedene Dinge und Lebewesen im Kopf haben, wenn wir ans Sprachenlernen denken. Die **Nomen** (oder auch Substantive genannt) sind wichtig, diese Tatsache darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie für die kontextgebundene Situation gar nicht so zentral sind, vgl. folgende Beispiele: „Hallo!“, „Du bist dran!“, „Wie geht es jetzt weiter?“ „Wollen wir raus gehen?“. Auf der anderen Seite bietet die Welt natürlich viele Dinge, für die es eigene sprachliche Ausdrücke gibt und die man kennen sollte. Einen sprachlichen Ausdruck kennen, heißt dabei, dass man nicht nur seine einzelne Bedeutung kennt, sondern dass der Ausdruck auch in einem Netzwerk eingebunden ist, so dass man auf Ober- und Unterbegriffe, Gegensatzpaare, ähnliche Elemente oder ganze Begriffshierarchien zurückgreifen kann und dass man seine Funktion für spezifische Sprachhandlungen kennt.

Für unsere Zwecke wählen wir das Beispiel des Regenwurms – idealerweise natürlich vom Kind selbständig als Beobachtungsgegenstand auserkoren. Welche lexikalischen Lernfelder sind einschlägig? Wie gehe ich damit um? Ein Kommunikationsbeispiel:

Kind betrachtet Regenwurm.

Die/der Erwachsene wartet ab, lässt dem Kind Raum zur Erkundung – eine Entscheidung für oder gegen die Eröffnung eines verbalen Dialogs muss gut überlegt sein; die kindlichen Aktivität selbst hat stets Vorrang.

nach angemessener Zeit zeigt die/der Erwachsene auf den Regenwurm:

„Ein Regenwurm -- der Regenwurm; der Regenwurm.“ (möglicherweise wiederholt das Kind die Wortfolge, das muss aber nicht erzwungen werden)

„Du hast einen Regenwurm gefunden.“

„Möchtest Du den Regenwurm auf die Hand nehmen?“

(Unterstützung durch entsprechende Gestik) „auf die Hand?“

Genauere Beobachtung der Fortbewegung und präzises Zeigen mit dem Finger:

„Der Regenwurm kriecht. Der Regenwurm zieht sich hier zusammen.“

Der Regenwurm streckt sich wieder. Hier zieht er sich wieder zusammen.

Hier streckt er sich.“

Einführbares Gegensatzpaar: „zusammen“ – „auseinander“.

(Unterstützung durch entsprechende Handbewegungen sinnvoll)

Vorsichtige Berührung am hinteren Ende:

„Der Regenwurm zieht sich ganz schnell zusammen.“

„Der Regenwurm macht sich klein.“

Der Regenwurm verschwindet in der Erde: „Der Regenwurm kriecht weg. Der Regenwurm kriecht in die Erde.“

eventuell ergänzend – je nach Entwicklungsstand:

„Der Regenwurm kriecht weg in die Erde“. „Jetzt ist er weg.“  
„Jetzt ist er verschwunden.“ „Der Regenwurm hat sich ein Loch gegraben.“

Für den Umgang mit Substantiven ist hervorzuheben, dass diese immer **mit ihrem Artikel** eingeführt werden, damit das korrekte Genus, also das grammatische Geschlecht, gleich mit dem Substantiv mitgelernt wird „der Regenwurm“. Die Kommunikation kann und sollte sich in den Forschungsräumen auf sinnstiftende, authentische Kommunikation beschränken. Möglicherweise kann in der Nachbereitung mit Bildmaterial oder auch ersten Verschriftlichungen gearbeitet werden. Wichtig ist darüber hinaus, dass nicht nur der Bezeichner alleine gelernt wird (*der Regenwurm, der Baum, die Birke, das Eichhörnchen*), sondern die jeweilige Situation in angemessener Reduktion mit versprachlicht wird. Ebenso wichtig sind Wiederholungen, die nicht künstlich wirken müssen, wenn sie ganz selbstverständlich für Zweitsprachlernende eingebaut werden und so auch eher von diesen aufgegriffen werden können.

Eine gute Orientierung bei Unsicherheiten bietet der **Grundwortschatz der Grundschule**. Dieser stellt gewissermaßen eine Zielvorgabe da, für das, was im Idealfall schon vor Beginn der Schule gelernt wurde.

### 3.2 Besondere Herausforderungen unserer Wörter

Bei der Auseinandersetzung mit unseren sprachlichen Bezeichnern ist es auch für uns Erwachsene oft interessant, wie vielfältig und auch „unlogisch“ unsere Sprache ist. Nehmen wir das einfache Beispiel eines Grashalms. Versprachlichungsbeispiele mit zunehmender grammatischer Schwierigkeit könnten hier sein:

„Das ist ein Grashalm.  
Dieser Grashalm ist kurz, dieser Grashalm ist lang.  
Mein Grashalm ist gebogen.  
Viele Grashalme sind grün.“

Viele Grashalme bilden ein Gras. Ein Gras oder eine Grasfläche heißt aber nicht Gräserfläche, obwohl sie aus Gräsern besteht. Ein Gras ist als sprachliche Form kürzer als der Grashalm, der Grashalm steht jedoch für die einzelne längliche Pflanze, die in großer Menge auftretend eine Grasfläche ausmacht. Die **Standardsprache** und die botanische **Fachsprache** laufen hier auseinander: „Nicht über das Gras laufen“ meint nicht nur einen Grashalm, sondern eben eine ganze Fläche. *Das Gras* kann aber dennoch auch einen Grashalm oder einen abgegrenzten Gräserbereich bezeichnen. Mehrere Grashalme bilden dann ein Grasbüschel. Wie groß darf ein Grasbüschel sein, damit es noch Büschel ist? Ist Gras dabei das gleiche wie Wiese? Eine Wiese kann Gräser und damit Grashalme enthalten, aber ein Gras kann keine Wiese enthalten... Ähnlich verzwickelt verhält es sich z.B. mit dem Begriff der Klasse – die Klasse ist in der Alltagssprache und vor allem im (vor-)schulischen Kontext etwas ganz anderes als eine botanische Klasse und diese wiederum abzugrenzen von „Das ist Klasse!“ als qualifizierendem Ausdruck. Diese diffizilen Feinheiten müssen selbstverständlich nicht auf einmal gelernt werden, stellen aber die Grundlage für einen bildungssprachlich adäquaten Ausbau dar und werden von Lehrpersonen in der schulischen Interaktion letztlich vorausgesetzt und in ihrer Komplexität grundsätzlich unterschätzt.

### 3.3 Wörter und ihre Aussprache

Das treffendste Wort nützt nichts, wenn es falsch ausgesprochen wird oder nicht verstanden werden kann. Die sprachliche Form muss also ausreichend dicht an der zielsprachlichen Realisierung liegen, damit sie erkannt werden kann. Neben unseren Konsonantenhäufungen (z.B. **Herbststrauß**) sind die vielfältigen **Vokalausprägungen** des Deutschen schwierig. Wir haben nicht nur einfache Vokale und Zwielaute (also Diphthonge wie *eu, äu, ei, au*), sondern unterscheiden verschiedene Vokale (*a, e, i, o, u*) auch noch nach ihrer sogenannten Gespanntheit bzw. ihrer Länge.

Witzige Übertreibungen können helfen, den Unterschied zwischen **langem, gespanntem Vokal** und **kurzem, ungespanntem Vokal** zu verdeutlichen, da es diese Unterscheidung z.B. in der türkischen Sprache (vereinfacht gesprochen) nicht gibt. Sprechen Sie die folgenden Wörter laut und lassen Sie sich von der Schreibung nicht beirren: *hart* und *hat*, *Beet* und *Bett*, *Mus* und *muss*, *Schoß* und *schoss*, *biete* und *bitte*, *schief* und *Schiff*, *schräg* und *Schreck*, *rate* und *Ratte*, *ihre* und *Irre*, *sagt* und *sackt*, *spuken* und *spucken*, *ihm* und *im*, *Koma* und *Komma*. Bedenken Sie diesen schwierigen Punkt auch bei der Interpretation von Äußerungen ihres mehrsprachigen Gegenübers und lachen Sie gemeinsam über sich daraus ergebende, unfreiwillige Sprachwitze. Nehmen Sie diese aber auch sogleich auf, um derartige **Minimalpaare** und ihre verschiedenen Bedeutungen zu klären, wenn es nicht die Situation stört.

Eine andere Schwierigkeit liegt ebenfalls in der Vokalqualität begründet und betrifft die Differenzierung von ‚ä‘ und ‚e‘. Diese ist zwar je nach Dialekt unterschiedlich ausgeprägt, spielt aber im Standarddeutschen (als Langvokal) eine bedeutungsdifferenzierende Rolle, so in *sehen* vs. *säen*, *Seele* vs. *Säle*, *Bären* vs. *Beeren*, *sägen* und *segnen*. Diese Differenzierung ist beispielsweise im Türkischen oder Arabischen nicht bekannt; im Arabischen kennt man darüber hinaus generell keine *e*-Varianten. An dieser Stelle können die „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“ eine tragende Rolle spielen, da dieses Lied in besonderer Weise auf die Vokalqualitäten eingeht.

### 3.4 Zur Rolle der Explizitsprache

Um hier den Zweitsprachlernenden entgegen zu kommen, können Aussprache und Artikulation an die Situation angepasst werden: Vorlesesituationen und andere nicht private Sprachanlässe sind mit **Explizitsprache** zu bestreiten. Das heißt, dass hier ein gut artikulierter, natürlicher Standard des Deutschen gewählt wird. Es gibt dabei einen fließenden Übergang zwischen verschiedenen Sprachstilen und auch Sprechtempi – diese können bewusst variiert werden, je nach Gegenüber und situativer Passung: *Wir haben jetzt viel gesehen und...* vs. *Wir hamjets viel gsehn un...* Für Situationen, die eine direkte „**Herzenssprache**“ erfordern, wie bspw. beim Trösten von Kindern, ist eine unmittelbare, dialektale Sprachreaktion nicht nur unproblematisch, sondern auch natürlich. Der eine Sprachstil schließt den anderen nicht aus. Erklärsituationen – vor allem solche, die vor/mit einer Gruppe stattfinden – erfordern jedoch ein explizitsprachliches Register und damit also gut artikulierte „Standard“, damit die Kinder auch dieses Register kennenlernen und ausprägen können.

Für den Wortschatzausbau im Rahmen der Forschungsräume könnte es sich anbieten, für bestimmte Forschungssituationen piktorial ergänzte **Lexikonkärtchen** zu erarbeiten, die

eine Erinnerungsstütze darstellen können oder auch den Kindern helfen, bestimmte Alltagsgegenstände gezielt zu erbitten, wie Eimer, Schippe, Seil, Papier etc. Diese Kärtchen können auch bei der Erlebniswiedergabe oder Reflexion eine Rolle spielen und DaZ-Kinder in komplexeren Versprachlichungssituationen entlasten.

### 3.5 Ausbau von Wortfolgen (Chunks, feste Wendungen, kommunikative Floskeln)

Der Begriff der Floskel oder auch der festen Wendung hat in ihren Ohren möglicherweise eine etwas negative Konnotation. Floskeln sind jedoch der belegte, erste Schritt, um basale kommunikative Handlungen zur Sicherung des sozialen Kontakts u.a.m. zu beherrschen. Feste Versprachlichungsformen von wiederkehrenden Alltagsroutinen über Begrüßung, Verabschiedung, Phasenübergänge, Essensbeginn, etc. sind in vielen Kitas und anderen pädagogischen Institutionen üblich. Dazu lassen sich auch eigene Routinen für individuelle Gruppenbedürfnisse etablieren, die gemeinsam gesprochen oder auch ausgelassen skandiert werden können und damit auch das Gruppengefühl stärken. Auf diese Weise können auch klare Zäsuren in der pädagogischen Interaktion gesetzt werden: „*Jetzt gehen wir alle los!*“ oder „*Bevor wir gehen, bleiben wir stehen, winken uns zu, sind weg im nu!*“ Im Sinne authentischen Sprachenlernens sollte es eine Passung von Situation und Versprachlichung geben und die einzelnen Aussagen jeweils physisch sinnstiftend umgesetzt werden.

**Chunks** sind Versatzstücke, die als Sprachformel ein Gerüst für kommunikative Situationen bieten. Sie bleiben zunächst unanalysiert und sind daher auch zusammengeschrieben, so wie der Lernende sie wahrnimmt:

*Ich heiße.... Schaumalein ...! Das istn .... Darfich...? Wo istn de...?*

In ähnlicher Weise kann ein sprachlich festgelegter Anfang oder sogar ein festgelegtes Muster für die Wiedergabe eigener Erlebnisse im Gruppenkreis gerüstbildend wirken. Wenn ein Anfang gemacht ist, fällt es leichter, weiter zu sprechen und für diejenigen, die diese Unterstützung nicht brauchen, ist es kein Schaden. Ein Beispiel dafür wäre folgender Einstieg (gedacht für neu zusammengewürfelte Gruppen in typischen Situationen der Forschungsräume):

*„Hallo, ich heiße Amir. Ich habe etwas in der Hand. Das ist ein xxx.“*

oder

*„Das ist ein xxx. Den xxx habe ich im Wald gefunden...“*

### 3.6 Erschließung des trochäischen Grundrhythmus des Deutschen

Daher ist keine Scheu vor allem angebracht, was das sonst verpönte Auswendiglernen von sprachlichen Wendungen ermöglicht, ohne gleich in Drill auszuarten: **Lieder, Abzählreime, Kinderreime**, aber auch bestimmte **Spiele**, die die sprachliche Musterbildung unterstützen, gehören dazu wie bspw. „Kofferpacken“, „Einkaufs-Spiel“, „Kleidungs-Spiel“ etc.

**Reime** haben den großen Vorteil, dass sie den Sprachrhythmus in überzeichneter Reinkultur präsentieren: „Ene mene muh und raus bist du“ (die betonte Silbe erscheint hier

unterstrichen). Die für das Deutsche typische Kombination von betonter Silbe plus unbetonter Silbe wird hierbei besonders deutlich. Diese wird **Trochäus** genannt und in deutschen zweisilbigen Stammwörtern durchgängig umgesetzt: laufen, springen, trinken, Jonas, Stühle, Kissen, Kerzen, Wälder, diese etc. Überträgt sich dieses Muster auch auf fremdsprachliche Namen und Wörter, werden diese „rhythmisch eingedeutscht“ zu Jaqueline, Renee, Balkon, Gelee und verlieren so ihren fremdländischen Klang.

Der standardisierte Rhythmus hilft uns, in deutschen Wörtern wie Verstand gemacht, oder erlaubt, die -- rhythmisch gesprochen -- „gegen den Strich gebürstet sind“, die erste Silbe als Vorsilbe zu identifizieren. Das Betonungsmuster liefert uns also wichtige Informationen über die Wortzusammensetzung und damit auch über deren Bedeutung und deren grammatische Besonderheit. Aus diesem Grund ist es gerade für Kinder mit anderer erstsprachiger Prosodie bzw. Rhythmisierung wichtig, das Grundbetonungsmuster des Deutschen kennenzulernen und zu verinnerlichen.

Reime haben darüber hinaus den Vorteil, dass Versprachlichungsformen geübt werden und damit auch die Artikulationsfähigkeit herausgefordert wird. Dies gilt nicht nur für Zungenbrecher, sondern auch schon bei „einfachen“ Reimstrukturen.

Die Forschungsräume mit Kita-Kindern geben sowohl von der weitgehend vom Zwang befreiten Situation, als auch vom Alter der Kinder her eine weitreichende Freiheit zum Experimentieren an sprachlichen Formen ohne peinlich zu wirken. Ob etwas als peinlich zu gelten hat, wird dabei maßgeblich von Ihrer Haltung und ihrem eigenen Spaß an der Sache und weniger von der Anzahl der Wiederholungen o.ä. bestimmt.

### 3.7 Satzmuster knacken

Mit der Zeit wachsen die Zweitsprachler aus der Zwangsjacke der Chunks heraus und bilden variabelere, kurze Sätze. Nun gilt es diesen **Satzaufbau** weiter zu unterstützen, so dass sich die drei Satztypen des Deutschen, grob gesprochen die Satzmuster für den Aussagesatz, den Entscheidungsfragesatz und den Nebensatz, ausbilden können. Das gebeugte, also das **finite Verb** spielt hierbei die zentrale Rolle und zeigt das jeweilige Satzmuster an (Verb-Zweit Muster, Verb-Erst Muster oder Verb-End Muster).

Ein Musteraufbau hin zur Komplexität der drei Satztypen könnte folgendermaßen geschehen (die Verben und die Verbklammer sind zur besseren Sichtbarkeit kursiv, die Nebensatz-einleitenden Elemente fett gesetzt):

Das *ist* ein xxx.

Das *sind* viele xxx.

Der xxx *ist* ein kleines Tier.

Der xxx *lebt* im Wald.

Den xxx *findest* du im Wald. / Du *findest* den xxx im Wald.

Ich *habe* heute den xxx im Wald *gefunden*.

Ich *habe* heute den xxx *untersucht*.

Ich *habe* heute mit dem xxx *gespielt*.

Morgen *möchte* ich einen xxx *suchen*.

*Brauchst* du den großen Becher für dein xxx?  
*Will* noch jemand den xxx *sehen*?  
*Kann* mir bitte jemand einen Becher für den xxx *geben*?

Warum *ist* der xxx grün?  
Der xxx *ist* grün, **weil** sich der xxx so besser *tarnen kann*.  
Der Becher *hat* oben eine Lupe, **damit** wir den xxx *vergrößert sehen*.  
Ich *brauche* die kleine Lampe, **um** den xxx mal *anzuleuchten*.

*Darf* ich mal den xxx *haben*, **den** du gerade *hattest*?  
*Wo ist* denn das xxx, **das** ich gestern *gefunden habe*?

Neben der Länge der Sätze nehmen auch die grammatischen Schwierigkeiten zu: Das Subjekt wandert aus der ersten Position weiter nach hinten, die Verbformen und Verbstellungen werden raffinierter, ebenso die Kombinationsmöglichkeiten mit weiteren Verben, Sätze werden in Sätze verschachtelt und mit allem verzahnt tritt die Wortgruppe mit ‚xxx‘ in verschiedenen Erscheinungsformen auf, die vom grammatischen Geschlecht (Genus) des Substantivs, vom Kasus (in der gesprochenen Sprache nur Nominativ, Dativ und Akkusativ) und von der Anzahl (Einzahl, Mehrzahl) abhängen. Sie sehen, das Deutsche hat besondere Herausforderungen in all diesen Bereichen, die nicht von heute auf morgen gelernt werden und auch nur dann „von alleine kommen“, wenn sie im Input in ausreichender Menge und in verdaulichen Portionen im passenden Entwicklungsfenster vorkommen. (Im Kapitel 2 haben wir dazu gesehen, dass dieser Gesamtprozess bei Zweitsprachlernenden in etwa 36 Monate dauert.)

Neben den Abfolgemuster des Deutschen spielt auch die **Prosodie**, also die Satzmelodie, eine Rolle: Im Deutschen kann das identische Wortmaterial in identischer Reihenfolge dazu verwendet werden, einen Aussagesatz oder einen Fragesatz zu bilden. Ein fallendes Tonmuster signalisiert einen Aussagesatz und ein steigendes Tonmuster einen Fragesatz: „*Luisa kommt.* vs. *Luisa kommt?* Die Intention der Sprachhandlung kann in diesen Fällen durch Mimik und Gestik gestützt werden, so dass für das Gegenüber deutlich wird, was von ihm/ihr verlangt wird. Ein wenig Überzeichnung bei der Realisierung der Sprachmelodie ist hierbei von Vorteil, wenn diese nicht künstlich oder aufgesetzt wirkt.

Nach dem einfachen Subjekt-Verb-Muster ist die Erschließung von **trennbaren Verben** wie *einkaufen*, gut präsentierbar „*Ich kaufe beim Marktstand Gemüse ein*“ (s.a. das Bsp. zum Verb *abspülen* auf S. 8). Ebenso können dann Konstruktionen mit Modalverb wie *wollen*, *sollen*, *müssen* eingeführt werden, „*die Tür soll offen bleiben*“, die vorher vielleicht nur in kindlichen Chunks Verwendung fanden.

Aus den oben entfalteten Erwerbsmodellen, lässt sich „ablesen“, was ein Kind schon sprachlich gelernt hat, welche Charakteristiken mit dem aktuellen Sprachstand einhergehen und was das Kind morpho-syntaktisch gesehen als nächstes lernen kann. Damit es dies auch lernt, muss dem Kind verdaulicher Input dargeboten werden – es muss also mit ihm oder ihr gesprochen werden. Ihre Bemühungen zur impliziten Korrektur können sich auf das jetzt Lernbare konzentrieren. Professionell zuhören heißt demzufolge nicht nur inhaltlich verstehen, was das Kind gesagt hat, sondern auch strukturell zu erfassen, in welche sprachliche Form das Kind seinen Gesprächsbeitrag gekleidet hat und was diese Form über den Erwerbsstand aussagt.

Vielleicht mögen Sie sich nun fragen, ob das alles nicht etwas übertrieben ist. Die Forschungsarbeiten, die vor allem türkisch-sprachige Kinder mit Deutsch als Zweitsprache untersucht haben, kommen durchgängig zu dem Schluss, dass gerade die zweisprachige Klientel einer Sprachförderung bedürfen:

„Und zwar einer Förderung, die primär die Sprachpraxis in den Fokus nimmt. Gezielt sollten die Kinder in den Bildungseinrichtungen im Alltag Gelegenheit bekommen, z.B. die Verwendung komplexer grammatischer Strukturen zu üben, und in unterschiedlichen Kontexten zum Sprechen angeregt werden. Idealerweise sollte diese Art der alltagsintegrierten Förderung mit einem Fokus auf dem aktiven Sprachgebrauch bereits ab dem Kindergarteneintritt beginnen, so dass die Kinder eine positive Entwicklung in der Zweitsprache Deutsch durchlaufen können.“

(Rinker, Kaya, Budde, 2013, 215)

Probieren Sie es also aus: Bieten Sie eine hilfreiche Kombination von gesteuerten Elementen an, in einem prinzipiell ungesteuerten Freiraum des kindlichen Agierens. Es ist dabei günstig, im weiteren Verlauf die betrachteten Phänomenbereiche aus den Forschungsräumen über eine Kombination von Medien zu erschließen und weiter zu vertiefen: die realweltliche Erfahrung kann über Fotos, Bücher, Zeichnungen, Zeitungsausschnitte etc. aufgegriffen werden. Diese Parallelität erlaubt eine natürliche Wiederholung von sprachlichen Mustern und Begriffen, was das Lernen entsprechend unterstützt.

Das motivierende Schlusswort ist einem knapp dreieinhalbjährigen Kind mit dem Sprachenpaar Deutsch – Italienisch vorbehalten (aus Arencibia Guerra & Müller, 2009, 105):

*hai visto che geht leicht (Lukas, 3;4,25)*

‚(Du) hast gesehen, dass (das) leicht geht.‘

## Literatur

Arencibia Guerra, Lastenia & Natascha Müller (2009): Code-switching bei bilingualen Kindern In: Röhner, Charlotte, Claudia Henrichwark & Michaela Hopf (Hrsg.): Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 103-107.

Diehl, Erika, Helen Christen & Sandra Leuenberger. (2000) Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer.

Kniffka, Gabriele et al. (2014): Meine Freunde und ich. Deutsch als Zweitsprache für Kinder. Lehrkonzeption und Arbeitsmaterialien. Klett in Verbindung mit Langenscheidt.

Rinker, Tanjy, Marifet Kaya, Nora Budde (2013): Türkische Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Übergang Kindergarten-Grundschule. In: Redder, Angelika & Sabine Weinert (Hrsg.) Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann. 199-217.

Tracy, Rosemarie (2007): Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke.