Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 3-2008

Jahrgang 3 – Heft 3

Inhalt

Schwerpunkt

Sprachentwicklung in der Kindheit

Ingrid Gogolin, Sara Fürstenau
Editorial 243

Hans Reich
Kindertageseinrichtungen als Institutionen sprachlicher Bildung 249

Drorit Lengyel
Sprachförderung durch Erzählen – Indikatoren für die Analyse der Erzählfähigkeit von Vorschulkindern in der Zweitsprache Deutsch 259

Solveig Chilla
Störungen im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache im Kindesalter - Eine Herausforderung an die sprachpädagogische Diagnostik 277

Nicole Hofmann, Silvana Polotzek, Jeanette Roos, Hermann Schöler
Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte 291

Allgemeiner Teil

Aufsätze

Alexander Geimer, Steffen Lepa, Ehrenspeck Yvonne
Zur Bedeutung von Bildungsgang, Bildungshintergrund und Geschlecht für die Beschäftigung mit berufsbiografisch relevanten Entwicklungsaufgaben bei 16 bis 18jährigen Berliner SchülerInnen 301

Burkhard Gniewosz, Peter Noack, Dirk Wentura, Friedrich Funke
Adolescents' attitudes towards foreigners:
Associations with perceptions of significant others' attitudes depending on sex and age 321

Arne Schäfer
Lebenswelten und Sozialisationsbedingungen jugendlicher Baptisten: Ethnographie einer evangelikalen Aussiedlergemeinde 339

Kurzbeiträge

Jan Keilhauer, Maren Würfel, Matthias Kießling
Tendenzen in der konvergenzbezogenen Nutzung des Medienensembles durch Jugendliche – Zwischenergebnisse des Medienkonvergenz Monitoring 353

Rezensionen

Sara Fürstenau
Tracy, Rosemarie (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können 359

Imke Lange
Schmölzer-Eibinger, S. (2008). Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen 362

Die Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe 366

Editorial

Sara Fürstenau & Ingrid Gogolin

Sara Fürstenau

Ingrid Gogolin

Die Sprachentwicklung zwei- oder mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher in Deutschland steht im Zentrum dieses Heftes. Die Gruppe, die hier in den Fokus genommen wird, ist nicht klein – man muss davon ausgehen, dass in den westdeutschen Bundesländern zwischen 30 und 50 Prozent der Kinder zu ihr gehören, in den ostdeutschen Ländern immerhin etwa 10 Prozent (vgl. Bildung in Deutschland 2008). Gemeint sind Kinder mit Migrationshintergrund, aus Familien also, in denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist.

Über die Sprachentwicklung dieser Kinder und die Praktiken sprachlicher Erziehung in diesen Familien gibt es in Deutschland sehr wenig Forschung. Die Beiträge dieses Bandes versammeln die Ergebnisse wichtiger Untersuchungen, die hierzulande durchgeführt wurden, um die Geheimnisse des Aufwachsens mit zwei und mehr Sprachen zu lüften und um Strategien zu beleuchten, die intendieren, in Institutionen der frühkindlichen Bildung und Erziehung bestmöglich auf Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung zu reagieren.

Angeknüpft wird hierbei an einem internationalen Forschungsstand über Spracherwerb und Sprachentwicklung, der hier einleitend kurz zusammengefasst wird, um die Beiträge zum Themenschwerpunkt dieses Heftes einzubetten:

Nach allem, was man darüber weiß, kann man die Phase des Primärspracherwerbs recht beruhigt betrachten: Sieht man vom Fall einschränkender Erkrankung oder vom Ausnahmefall der Vernachlässigung – also dem Fall, dass kaum mit dem Kind kommuniziert wird – einmal ab, so führt die physiologische und psychische Grundausstattung des kleinen Kindes bis zum Alter von etwa drei, vier Jahren zu einer sehr stabilen Grundlage in der Sprache, die seine Umgebungssprache ist. Das strukturelle Grundgerüst dieser Sprache ist dem Kind ab ca. dem dritten Lebensjahr geläufig und vertraut. Diese erste Sprachaneignung geht primär als implizites Lernen vonstatten, also als ein Prozess, in dem Bewusstheit und Kontrolle über das Lernangebot und seine Aneignung noch kaum eine Rolle spielen. Für das Aufwachsen unter Mehrsprachigkeitsbedingungen ist relevant, dass der Erwerbsverlauf in dieser frühen Phase der Sprachaneignung

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 3-2008, S. 243-248

relativ unbeeindruckt davon ist, ob eine, zwei oder mehr Sprachen die Umgebungskommunikation des Kindes ausmachen. Zu unterscheiden ist bei Mehrsprachigen zwischen sog. simultanem und sog. sukzessivem Spracherwerb: Als simultan gilt der Erwerb von zwei oder mehr Sprachen, der entweder von Beginn an oder etwa bis zum dritten, spätestens vierten Lebensjahr einsetzt. In diesem Fall sind zwischen ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern keine bedeutenden Unterschiede im Verlauf des Erwerbs von Prinzipien der Syntax der beteiligten Sprachen auszumachen. Setzt die Aneignung der zweiten oder weiteren Sprache(n) erst nach diesem Zeitpunkt ein, so wird der Spracherwerb als sukzessive bezeichnet. In diesem Fall hat das Kind die wesentlichen Grundzüge seiner Erstsprache bereits erworben, wenn die Aneignung der weiteren Sprache(n) beginnt.

Die angegebenen Altersgrenzen sind allerdings keineswegs fixe Größen. Wissenschaftlich besteht zwar darüber Einigkeit, dass die Art und Weise des Spracherwerbs und die dabei eingesetzten Strategien sich zwischen Kindern und Erwachsenen unterscheiden. Dabei aber gibt es keine klaren zeitlichen Grenzen. Man kann quasi ein „Erwerbskontinuum" abzeichnen, dessen einen Pol der doppelte Erstspracherwerb und dessen anderen Pol die Aneignung einer neuen Lebenssprache im Erwachsenenalter bildet.

Im Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit der DFG an der Universität Hamburg wurden Untersuchungen angestellt, die eine genauere Eingrenzung des Zeitpunkts erlauben, ab dem im Verlauf der Sprachaneignung größere Änderungen auftreten. In Studien über die Sprachaneignung bei Türkisch als Familiensprache und Deutsch als Umgebungssprache wurden Kinder untersucht, die den frühesten Kontakt mit dem Deutschen mit ca. zweieinhalb Jahren hatten. Ferner wurden Daten aus einer anderen Studie reanalysiert, in die ebenfalls Kinder mit Türkisch als Erstsprache einbezogen waren. Deren erster Kontakt mit dem Deutschen fand aber im Alter von ca. sechs Jahren statt (vgl. *Kroffke/ Rothweiler* 2006). Im Ergebnis steht, dass der Erwerbsverlauf der älteren Kinder sich in wesentlichen Aspekten vom Erwerbsverlauf bei den Kindern, die früher den ersten Kontakt mit der zweiten Sprache hatten, unterschied. Zugleich aber unterscheidet sich der Erwerbsverlauf bei den Kindern, die im Alter von sechs Jahren mit der deutschen Sprache ersten Kontakt hatten, noch einmal klar vom Zweitspracherwerb Erwachsener. Die Autorinnen stellen zusammenfassend fest, dass die Beobachtungen ihrer Studie den auch in anderen Untersuchungen erhaltenen Befund bestätigten, nach dem der Erwerbsverlauf bei Kindern, die etwa ab dem fünften bis sechsten Lebensjahr ersten Kontakt mit der Zweitsprache erhalten, weder mit dem Verlauf im Falle doppelten Erstspracherwerbs noch mit dem Zweitspracherwerb Erwachsener übereinstimmt (vgl. ebda., S. 151).

Die berichteten Forschungsergebnisse betreffen das strukturelle Grundgerüst der Sprache(n), mit der oder denen in früher Kindheit Kontakt besteht. In Bezug auf das Deutsche gehört zu den ‚Meilensteinen' des Erwerbs insbesondere die komplizierte, von rechts nach links aufgebaute Satzstruktur. Bei einsprachig aufwachsenden Kindern ist die Satzklammer des Deutschen im Alter von ungefähr zwei Jahren verfügbar. Diverse Studien zeigen, dass Kinder, die erstmals im Alter von drei bis vier Jahren mit Deutsch Kontakt haben, die zielsprachlich korrekte Variante der Verbstellung innerhalb von acht bis zehn Mo-

naten erwarben. Die Variationen des Auftretens bei der Aneignung der Grundstruktur von Haupt- und Nebensätzen entsprachen dabei jenen, die bei einsprachigen Kindern ebenfalls beobachtet werden können.

Anders als in Bezug auf das grundlegende grammatische Gerüst einer Sprache sieht es bei anderen sprachlichen Teilbereichen, namentlich dem Wortschatz aus. Hier kann keine Parallelität zu Einsprachigen beobachtet werden, auch dann in der Regel nicht, wenn es sich um tatsächlich parallelen Spracherwerb handelt. Dem steht unter anderem entgegen, dass zweisprachig lebende Menschen nicht zu verstehen sind als Individuen, die komplette monolinguale Sprach- und Handlungssysteme in sich vereinigen. Treffender ist vielmehr das Bild zweier funktional differenzierter, sich nur teilweise überdeckender ‚arbeitsteiliger' Systeme. Beispielsweise gibt es keinen Anlass, deckungsgleiche Wortfelder aufzubauen, wenn die Erfahrungs- und Sprachhandlungsbereiche, in denen ein Mensch seine Sprachen gebraucht, nicht deckungsgleich sind.

Insgesamt verfügen Zweisprachige in der Regel in jeder ihrer Sprachen über einen geringeren Wortschatz als Einsprachige. Dies rührt daher, dass der Erwerb lexikalischer Mittel an den konkreten Input gebunden ist, den ein Kind in jeder der beiden Sprachen erhält. Einen Vorteil besitzen bilingual lebende Kinder gegenüber monolingualen hingegen im Hinblick auf ihre Fähigkeit zur sprachlichen Abstraktion. Sie können sich eher als einsprachige von der Vorstellung freimachen, dass Wort und Ding, Zeichen und Bezeichnetes in eins fallen. Sie akzeptieren früher als monolingual aufwachsende Kinder, dass es auch innerhalb einer Sprache verschiedene Bezeichnungen für einen Sachverhalt oder einen Vorgang gibt.

Sprachliche Mischäußerungen, die vielfach als Zeichen für gefährdete Sprachentwicklung bei Zweisprachigen gedeutet werden, erweisen sich bei näherem Hinsehen zumeist als funktional. Bilingual lebende Kinder können bereits sehr früh zwischen den Redemitteln ihrer beiden Sprachen differenzieren, was sich daran zeigt, dass sie den situativen Vorgaben einer Sprachhandlungssituation durch adäquate Sprachwahl zumeist entsprechen – und dazu kann auch das Mischen beider Sprachen oder das Wechseln zwischen ihnen gehören, wenn Gesprächspartner zugegen sind, denen ebenfalls beide Sprachen geläufig sind. Sprachmischungen sind mithin als Phänomene (für den einsprachigen Betrachter) auffällig, zeigen aber letzten Endes nichts anderes an, als dass einem bilingual aufwachsenden Kind Redemittel zur Verfügung stehen, die aus der Sicht Erwachsener zwei verschiedenen Sprachen angehören.

Während also auf der Ebene der syntaktischen Struktur eher Ähnlichkeiten des Spracherwerbs ein- und zweisprachiger Kinder zu verzeichnen sind, gibt es auf anderen Ebenen deutliche Unterschiede. Da ist zum einen das Phänomen von Sprachwechsel oder Sprachmischung zu nennen, einer für Bilinguale spezifischen Erscheinung, die auf das Vorhandensein zweier Sprachen im Repertoire eines Kindes deutet. Zum zweiten ist damit zu rechnen, dass die lexikalischen Mittel, über die zweisprachig aufwachsende Kinder verfügen, in den beiden beteiligten Sprachen *nicht* deckungsgleich sind. Vielmehr sind domänenspezifische Unterschiede wahrscheinlich, die mehr oder weniger groß sind – je nachdem, wieweit die Lebensbereiche, in denen Sprachaneignung geschieht, einander überlagern. Zuweilen wird bei zweisprachig aufwachsenden Kindern beob-

achtet, dass sie in einigen Domänen über einen geringeren Wortschatz verfügen als einsprachige. Das kann man sich mit einem geringeren Input erklären, dem die Kinder ausgesetzt sind, aber auch damit, dass sie ggf. über funktionale Äquivalente in ihrer anderen Sprache verfügen. Ein bis hierhin nicht angesprochener Aspekt ist die Lautbildung, verbunden mit der Aneignung von Merkmalen der Sprachmelodie. In diesem Bereich werden Unterschiede zwischen ein- und zweisprachig aufwachsenden Kindern beobachtet, die bereits sehr früh einsetzen. Etwa am Ende des ersten Lebensjahres haben sich die Wahrnehmungs- und Produktionsapparate für Laute und Sprachmelodien beim Kind ungefähr auf den konkreten Bestand eingestellt, der in seiner Umgebungssprache dominant ist. Das besagt nicht, dass bei späterem ersten Sprachkontakt der Erwerb einer Aussprache oder von phonologischen Wahrnehmungen, die denen Einsprachiger nahekommen, nicht mehr möglich ist. Aber es ist wahrscheinlich, dass mehr oder weniger deutliche Spuren der phonetischen und phonologischen Gesetzmäßigkeiten der zuerst erworbenen Sprache im Repertoire der zweiten Sprache erhalten bleiben.

Die Erkenntnisse über frühkindliche Sprachaneignung haben für die in diesem Heft angesprochenen Themen große Bedeutung. Sie werfen ein Licht auf die Voraussetzungen der Kinder und die Wege, die bei der frühen Förderung von Sprachfähigkeiten begangen werden können. Kinder im vorschulischen Alter bevorzugen andere Strategien der Sprachaneignung als Kinder im Schulalter. Einsprachige kommen mit anderen Voraussetzungen als Zweisprachige. Bei der Sprachbildung im Elementarbereich kann nicht am methodischen Repertoire der (Grund-)Schule angesetzt werden, sondern es müssen Prozesse gestaltet werden, die der Präferenz kleiner Kinder für intuitive und imitative, aus reichhaltigem Sprachangebot schöpfende Aneignungsprozesse entgegenkommen, und hierbei muss Zweisprachigkeit als Voraussetzung berücksichtigt werden.

Im Beitrag von Hans H. Reich werden diese Erkenntnisse anhand der Vorstellung individueller Sprachbiographien genauer dargestellt und illustriert. Vorgestellt wird die Bandbreite der sprachlichen Vorerfahrungen, mit denen Kindertageseinrichtungen heutzutage zu rechnen haben – und zwar im Hinblick auf die individuellen Voraussetzungen des einzelnen Kindes zum einen, im Hinblick auf die sprachliche Komposition von Gruppen zum anderen. Vor dem Hintergrund dieser Illustration entwickelt Reich Anforderungen an die Gestaltung der Sprachförderung und Sprachbildung im Elementarbereich. Er fokussiert dabei auf die Qualifikationen, die Erzieherinnen und Erzieher einbringen müssten, um Sprachbildung ertragreich gestalten zu können, und gibt eine Vorschau auf eine demnächst erscheinende Buchpublikation zum Thema „Sprachförderung im Kindergarten“, in der die vielfältigen Erfahrungen zusammengefasst werden, die Reich in der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellprojekts zur Sprachentwicklung bilingualer Kinder im Elementarbereich sammeln konnte.

Auch der Beitrag von Drorit Lengyel entstand im Kontext eines Programms zur Entwicklung von Konzepten der Sprachbildung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Hier handelt es sich um das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG“, das 2004 bis 2009 in zehn deutschen Bundesländern durchgeführt wird. Die Autorin

gehört zum Team der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms. In ihrem Beitrag geht es um die komplementäre Seite der Sprachförderung: die Diagnostik. Anhand mündlicher Sprachdaten aus einem förderdiagnostischen Verfahren für Fünfjährige analysiert die Autorin Entwicklungen im Sprachhandlungsbereich ‚Erzählen' von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Verlauf des letzten Kindergartenjahres. Es handelt sich um Kinder, die im Rahmen einer Erzählwerkstatt sprachlich gefördert wurden. In einer explorativen Analyse von vier Fällen beschreibt Lengyel die Entwicklung der Kinder auf der Grundlage von Indikatoren, die aus der Erzählforschung abgeleitet sind und die sich in der Analyse bewähren. Lengyel plädiert dafür, die speziellen Ziele sprachlicher Förderung bei der Evaluation von Fördereffekten und bei der Überprüfung von Fördermaßnahmen für einzelne Kinder generell, nicht nur im Bereich der Erzählkompetenz, stärker zu berücksichtigen.

Der Beitrag von Solveig Chilla betrachtet den Diagnoseprozess aus der Perspektive der Sprachbehindertenpädagogik und basiert auf Erkenntnissen aus dem Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit der DFG an der Universität Hamburg. Im Mittelpunkt steht die Gefahr der Fehldiagnose bei sukzessiv-bilingualen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Beim aktuellen Stand der Forschung sei es häufig schwierig zu entscheiden, ob Sprachauffälligkeiten von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache auf den speziellen Verlauf des Zweitspracherwerbs zurückgeführt werden können, oder ob es sich um ‚Störungen' im Spracherwerb handelt. Der Begriff ‚Spezifische Spracherwerbsstörung' (SSES) bezeichnet Sprachauffälligkeiten, die nicht auf Hörstörungen, mentale oder soziale Deprivation oder neurologische Schädigungen zurückgeführt werden können. Für monolingual deutschsprachige Kinder sind die Indikatoren einer SSES weitgehend bekannt. Den Forschungsbedarf, der im Hinblick auf die Einschätzung der Sprachauffälligkeiten von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache besteht, zeigt Chilla anhand einer differenzierten Darstellung der unterschiedlichen wissenschaftlichen Modelle und Hypothesen über den Verlauf des sukzessiv-bilingualen Spracherwerbs auf. Die Autorin stellt weiterhin heraus, dass nur eine umfassende Diagnostik, die die Sprachstände und Erwerbsbedingungen beider Sprachen des Kindes berücksichtigt, der Komplexität des sukzessiv-bilingualen Spracherwerbs gerecht werden kann.

Im vierten Beitrag zum Themenschwerpunkt stellen Nicole Hofmann, Silvana Polotzek, Jeanette Roos und Hermann Schöler eine Evaluationsstudie vor. Die im Auftrag der Landesstiftung Baden-Württemberg durchgeführte Evaluation von Sprachförderung bei Vorschulkindern überprüft die Wirksamkeit dreier spezieller Programme in Kindertageseinrichtungen. Das Ergebnis ist eindeutig: Kinder, die während des letzten Kindergartenjahres an einem der drei Sprachförderprogramme teilnahmen, erzielten in den verschiedenen Tests *keine* besseren sprachlichen Leistungen als Kinder, die im Rahmen des regulären Kindergarten-Alltags sprachlich gefördert wurden. Vor diesem Hintergrund verweisen die Autorinnen und der Autor im Ausblick auf verschiedene Aspekte der Sprachförderung, die zur Optimierung von Programmen überdacht werden sollten: die Gruppengröße, die Dauer der Förderung, das Alter der Kinder, die didaktischen Methoden, die Qualifikation des Personals und die finanziellen und personellen Ressourcen der Kindertagesstätten.

Die Evaluationsstudie ist ein Hinweis auf den Entwicklungsbedarf der sprachlichen Bildung in den Institutionen des Elementarbereichs. Es schließt sich der Kreis zu dem Beitrag von Hans H. Reich in diesem Heft, in dem Anforderungen an die Qualifikation von Erzieherinnen und Erziehern formuliert werden. Die Qualität sprachlicher Bildung hängt letztlich von der Sprachförderkompetenz der einzelnen Erzieherin, des einzelnen Erziehers und von der kontinuierlichen Gestaltung der alltäglichen sprachlichen Interaktion mit den Kindern ab. Diese werden durch spezifische Programme, die in den Institutionen nur zeitlich begrenzt und womöglich von zusätzlichen Fachkräften durchgeführt werden, nicht zwangsläufig verbessert. Umso wichtiger ist es, dass Pädagoginnen und Pädagogen im Elementarbereich ein Bewusstsein für ihr sprachliches Verhalten im Umgang mit den Kindern entwickeln und ihre Sprachförderkompetenzen erweitern. Ein viel versprechender Ansatz für die Qualifizierung im Elementarbereich ist unseres Erachtens die „Dortmunder Ratingskala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktionen“ (DO-RESI, vgl. *Fried/Briedigkeit* 2008). Das Instrument gibt Erzieherinnen und Erziehern Kriterien für die Beobachtung, Reflexion und Bewertung sprachlicher Interaktionen an die Hand und lenkt ihre Aufmerksamkeit auf vier Qualitätsdimensionen: Organisation, Beziehung, Adaptive Unterstützung und Sprachlich-kognitive Herausforderung. Es ist wünschenswert, dass die vielfältigen Möglichkeiten und Chancen der sprachlichen Bildung, die sich bei der spielerischen Arbeit mit Kindern in den Institutionen des Elementarbereichs bieten, unter Berücksichtigung dieser Dimensionen in Zukunft besser ausgeschöpft werden. Die Beiträge in diesem Heft basieren auf Forschungen, die dazu einen Beitrag leisten können.

Literatur

Fried, L./Briedigkeit, E. (2008): Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. – Berlin.

Kroffke, S./Rothweiler, M. (2006): Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen durch Kinder mit türkischer Erstsprache. In: Vliegen, M. (Hrsg.): Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb. Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums in Amsterdam. – Frankfurt a.M, S. 145-154.