



Symposium zur Sprachförderung

mit Verlagsausstellung, Workshops und musikalischer Darbietung

**am Mittwoch, 09. November 2005
10.00 Uhr bis 16.30 Uhr**

eine Veranstaltung der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung
von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA)

in Kooperation

mit dem Schulamt für die Stadt Köln

Dokumentation

Herausgeber

Schulverwaltungsamt
Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern
und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA)
raa.schulverwaltungsamt@stadt-koeln.de

März 2006

Autorisierte bearbeitete Fassung der Tonaufzeichnungen vom 09.11.2005
und Workshop-Texte (gekürzt)

Workshopleitung

Rita Esser, Lehrerin

Gertrude Küpper, Institut für logopädische Beratung bei
Mehrsprachigkeit; Fort- und Weiterbildung für

pädagogisches Fachpersonal (IloMe)

Dr. Anja Leist-Villis, Sozialpädagogisches Institut NRW (SPI)

Ute Mehring-Diedenhofen, Institut für logopädische Beratung bei
Mehrsprachigkeit; Fort- und Weiterbildung für

pädagogisches Fachpersonal (IloMe)

**Prof. Dr. Claudia Riehl, Universität zu Köln, Institut für Deutsche Sprache
und Literatur**

Vorbereitung und Organisation

Team der Regionalen Arbeitsstelle zur

***Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA),
Schulverwaltungsamt***

Musik

Saxophon-Quartett der Rheinischen Musikschule Köln:



Seite 3

Georg Lichtenberg, Alt und Sopran
Andrea Böttcher, Alt
Joscha Enger, Tenor
Viola Bold, Bariton

Technik

Franz-Josef Prümmer, Media Center, Schulverwaltungsamt

Bewirtung

Schülerfirma des Berufskollegs Ehrenfeld

Aufbau und Service

Gemeinschaftshauptschule Mommsenstraße

Seite 4

Rahmenprogramm

Das Rahmenprogramm umfasste

- eine Verlagsausstellung zu dem Thema *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*
- und eine Endlosvorführung des Films *Das können wir doch auch! Wie Schulen in Deutschland mit Heterogenität umgehen* des Dokumentarfilmers Paul Schwarz.



Seite 5

Inhalt

Vorwort6

Dr. Franz-Josef Schulte
Dezernat für Bildung, Jugend und Sport

Begrüßung (Tonaufzeichnung)7

Margarita von Westphalen
Schulamt für die Stadt Köln

Begrüßung (Tonaufzeichnung)10

Claudia Riehl

**Die Arbeitsweise des Gehirns und die Entwicklung von
Mehrsprachigkeit** (Tonaufzeichnung)12

Ute Mehring - Diedenhofen, Gertrude Küpper

**Vorschulische Sprachförderung nach Zvi Penner -
das Bonner Projekt zur Sprachförderung** (Text)26

Zvi Penner

Sprachliche Frühförderung als Chance -

über Lern- und Lehrpotential im Kindergarten29
(Text von nicht teilnehmendem Autor)

Anja Leist-Villis

**Zweisprachige Entwicklung und Erziehung
in gemischt-sprachigen Familien** (Tonaufzeichnung)40

Rita Esser

Deutsch lernen im Museum (Text)51

Vorwort

Die Sprachendiskussion in Deutschland wird gegenwärtig wieder recht emotional geführt. Sprache als das unverwechselbare Unterscheidungsmerkmal der Völker berührt wie kein anderes das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gesellschaft. Auch gilt eine Sprache, die von allen verstanden wird, als Grundlage für das Funktionieren des Gemeinwesens. So wird es häufig als eine Störung des Integrationszieles oder gar als seine Bedrohung empfunden, wenn Familien mit Migrationshintergrund ihre Herkunftssprache weiterhin sprechen.

Das Symposium zur Sprachförderung hat das Thema aus einem anderen Blickwinkel beleuchtet. Die leitende Fragestellung, die allen Beiträgen explizit oder implizit zugrunde lag, lautete: Wie lässt sich die vermeintliche Gefahr ummünzen in einen Vorteil, so dass sich in Deutschland der „Rohstoff“ Bildung vermehrt statt reduziert? Die Teilnehmer/-innen des Symposiums einte die Überzeugung, dass das Integrationsziel erreichbar ist, wenn Aufgeschlossenheit und Neugier an die Stelle von Ablehnung oder angstvoller Abwehr tritt.

Bereits die Grußworte von Franz-Josef Schulte und Margarita von Westphalen machen dies deutlich, indem sie u. a. Vielsprachigkeit als wertvolle Ressource im Zeitalter der unaufhaltsamen Globalisierung hervorheben.

Die Workshops des Symposiums befassten sich auf diesem Hintergrund mit den praktischen Möglichkeiten, die Bildungsangebote vom Kindergarten bis zum Erwachsenenalter so zu gestalten, dass sie der persönlichen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gerecht werden können.

Was z. B. würde es helfen, auf Zweisprachigkeit zu pochen und das politische Ziel eines vielsprachigen Europa zu formulieren, wenn das menschliche Gehirn ganz anders funktionieren würde, als es im Sinne solcher Ziele notwendig wäre? Claudia Riehl stellt in ihrem Beitrag die neuesten Forschungsergebnisse zur Arbeitsweise des menschlichen Gehirns vor und leitet daraus Schlussfolgerungen ab für die pädagogische Praxis.

Zu praktischen Schlussfolgerungen für Erziehung und Bildung führen ebenso die anschließenden Beiträge über den Verlauf frühkindlicher und kindgemäßer Sprachentwicklungsprozesse von Ute Mehring-Diedenhofen/Gertrude Küpper (nach Zvi Penner) sowie von Anja Leist-Villis, die u. a. eigene empirische Befunde vorstellen.

Von besonderer Bedeutung ist auch der abschließende Beitrag von Rita Esser aus dem Workshop über *Deutsch lernen im Museum*. Er beschreibt auf anschauliche Weise, wie u. a. bei Jugendlichen ein *Deutsch lernen mit allen Sinnen* Lernmotivation und Lernerfolg steigern können. Die Einbeziehung künstlerischer Ausdrucksformen in Sprachlernprozesse eröffnet ein fruchtbares neues Feld für die Spracharbeit in Schulen und Familien.

Uta Klevenow

Seite 7

Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern
und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA)

Begrüßung

Dr. Franz-Josef Schulte

Meine Damen und Herren, ein chinesisches Sprichwort sagt: Rede nicht länger, als jemand auf einem Bein stehen kann. Ich werde daran erinnert, weil ich Sie alle stehen sehe, und ich darf Ihnen versprechen, es wird nicht länger dauern, als Sie auf einem Bein stehen können.

Die Kölner RAA feiert in diesem Jahr ihr 10-jähriges Jubiläum, und ich glaube, das ist es wert, auf die verdienstvolle Arbeit der RAA hinzuweisen.

Ein ganz besonderer Baustein im Rahmen der Arbeit der RAA ist die Sprachförderung. Um auf diesen Baustein hinzuweisen und seine Bedeutung nach außen deutlich zu machen, veranstalten wir heute dieses Symposium zur Sprachförderung. Ich danke Ihnen allen, die Sie hierher gekommen sind. Sie unterstreichen dadurch, dass auch Sie diese Aufgabe für wichtig halten, und dass auch Sie in diesem Aufgabenfeld engagiert sind.

Wie Sie vielleicht wissen, sprechen 6 Milliarden Menschen auf der Erde rund 6000 verschiedene Sprachen. Aus philosophischer Sicht sind alle diese Sprachen gleichwertig, aber haben auch alle Sprachen den gleichen praktischen Nutzen? Welche Sprachen sind unentbehrlich für die Alltagsbewältigung, im Berufs- und Wirtschaftsleben und in besonderen Lebenslagen?

Wenn man die Sprachen bezüglich ihrer Nützlichkeit näher betrachtet, muss man schnell feststellen, dass es eine einfache Antwort auf die Frage: *Welche Sprache hat den größten Nutzen?* nicht gibt. Bei differenzierter Betrachtung erkennt man, dass der Nutzen abhängt vom jeweiligen geographischen Standort eines Menschen und von der Anwendungssituation, in der sich der einzelne Mensch befindet. Ein deutscher Forschungsreisender beispielsweise, der sich in der Arktis befindet, wird das Eskimoische als nützliche Sprache erfahren. In dem Augenblick aber, in dem er mit seiner deutschsprachigen Familie in Deutschland telefoniert, hilft ihm diese Sprache wahrscheinlich nicht weiter, und wenn er seine Forschungsergebnisse an ein Institut in New York, Peking oder Kairo übermitteln will, ist er vermutlich nicht nur mit Eskimoisch, sondern auch mit Deutsch verloren.

Im Zeitalter der Globalisierung müssen wir daher festhalten, dass grundsätzlich jede Sprache für jeden Menschen an irgendeinem Ort und zu irgendeiner Zeit nützlich sein kann.

Nun treten allerdings die Anwendungssituationen für Sprachen nicht an jedem Ort mit gleicher Wahrscheinlichkeit auf. In Köln sind Anwendungssituationen für die deutsche Sprache am wahrscheinlichsten. Aber machen wir beispielsweise eine Einkaufstour durch Mülheim, kommen wir vielleicht auch mit Türkisch und Russisch weiter, mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit sogar in Einzelfällen besser.

Gemeinhin glauben wir, außer mit Deutsch (und natürlich Kölsch) wäre uns auch in Köln noch am ehesten mit Englisch oder Französisch geholfen. Aber haben Sie mal versucht, sich in der Keupstraße auf Englisch oder Französisch nach dem Weg zum Bahnhof zu erkundigen? Es könnte sein, dass Sie darüber den Zug verpassen.

Die Maßstäbe für Nützlichkeit haben sich durch weltweite Wanderungsbewegungen und durch Globalisierungsprozesse verschoben. Die Dominanz der europäischen Sprachen hat ihre Selbstverständlichkeit verloren. Auch der Nützlichkeitswert der anderen neben Deutsch in Köln häufig gesprochenen Sprachen relativiert sich, wenn wir beispielsweise an den wachsenden Welthandelsriesen China denken. Hoffen wir, dass die Chinesen, inspiriert durch das Internet, fleißig Englisch lernen, wenn schon nicht Deutsch.

Was also tun? Was können wir den Kölner Bürgerinnen und Bürgern empfehlen? In dem aktuellen Programmheft der Volkshochschule für die Monate September bis Dezember 2005 wird außer in Deutsch für Deutsche und Zugewanderte, und außer in Chinesisch, Unterricht in 28 weiteren Sprachen angeboten. Damit haben die Kölner Bürgerinnen und Bürger eine gute Chance, Fremdsprachen zu finden, die ihren persönlichen Nützlichkeitsabwägungen für Beruf, Freizeit und Reisen entsprechen.

Für das Sprachenlernangebot in Kindergarten und Schule stellt sich die Situation sehr viel komplexer dar. Hier sind noch eine Vielzahl weiterer Faktoren zu berücksichtigen. Mit einigen dieser Faktoren werden Sie sich heute befassen – ausgehend von dem Grundkonsens, wie ich hoffe, dass alle Kölnerinnen und Kölner, seien sie hier geboren oder zugewandert, auf jeden Fall ordentlich Deutsch lernen sollten.

Die Arbeitsergebnisse dieses Symposiums werden dokumentiert und in den Fachausschüssen zur Kenntnis gegeben werden, so dass sie in die politische Diskussion mit einfließen können.

Meine Damen und Herren, ich glaube, dass Sie heute an einer sehr wichtigen Aufgabe für unsere Gesellschaft mitarbeiten. Ich bin ganz sicher, dass diese Aufgabe nicht kurzfristig zu lösen ist, dass sie vielmehr eine Baustelle darstellt, an der wir nicht nur Jahre, sondern vielleicht sogar Jahrzehnte arbeiten werden. Dass es ungeheuer wichtig ist, dass wir uns mit der Sprachförderung beschäftigen, wird uns zur Zeit täglich bewusst, wenn wir die Zeitung aufschlagen.

Ich ermuntere Sie, an diesem Thema weiterhin so engagiert wie bisher mitzuarbeiten, und möchte all denen danken, die dieses sozusagen zu ihrem beruflichen Mittelpunkt gemacht haben - Frau Klevenow zum Beispiel und ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, und ich wünsche Ihnen, die Sie heute hierher gekommen sind, dass Sie heute Nachmittag in dem Gefühl wieder nach Hause gehen, dass der heutige Tag ein Gewinn für Sie war, dass Sie neue Erkenntnisse gewonnen haben, die Sie an den ganz unterschiedlichen Orten Ihrer Arbeit verwenden können.

An dieser Stelle danke ich auch den anwesenden Vertretern und Vertreterinnen der Politik. Durch ihre Anwesenheit unterstreichen und beweisen Sie, dass diese Aufgabe auch aus Ihrer Sicht wichtig ist.

Es sind verschiedene Bereiche vertreten. Ich sehe Frau Ley, bisherige Landtagsabgeordnete und früheres Ratsmitglied; Frau Ulke, Ratsmitglied und Mitglied im Ausschuss für Schule und Weiterbildung; Frau dos Santos Herrmann, Ratsmitglied und Mitglied im Integrationsrat und Frau Jäger, Mitglied im Ausschuss für Schule und Weiterbildung. Ich hoffe, ich habe niemanden übersehen. Wenn weitere politische Vertreter oder Vertreterinnen da sind, möchte ich mich auch bei ihnen bedanken, dass sie heute hierher gekommen sind.

Also, Ihnen allen ganz herzlichen Dank und eine erfolgreiche Veranstaltung! Und damit gebe ich das Wort weiter an Frau von Westphalen.



Seite 9

Begrüßung

Margarita von Westphalen

Meine sehr geehrten Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen!

Meine Kollegin, Angelika Köster-Legewie, mein neuer Kollege, Wolfgang Moritz, und ich begrüßen Sie hier in der Magistrale im Namen des Schulamtes für die Stadt Köln recht herzlich.

Sie kommen aus 97 verschiedenen Staaten - unsere Schüler und Schülerinnen der ersten Grundschulklassen des Schuljahres 2005/2006 mit ausländischem Pass.

Insgesamt 2.612 Kinder in der ersten Klasse - das sind ein Viertel aller 10.166 Schulneulinge in diesem Schuljahr - haben einen ausländischen Pass. Und sie sprechen alle Sprachen, die in diesen 97 Staaten gesprochen werden - besonders häufig und allen vom Sprachklang schon vertraut sind zum Beispiel: Türkisch, Kurdisch, Italienisch, Spanisch, Griechisch, Russisch, Polnisch, Serbokroatisch.

Die Anzahl derer, die zwar einen deutschen Pass haben, aber ebenfalls einen Migrationshintergrund aufweisen, also zum Beispiel eingebürgerte Ausländer, Doppelstaatler, Aussiedler, wird statistisch nicht regelmäßig ermittelt. Aber wir kennen die Anzahl der Kinder, die zum Zeitpunkt der Schulanmeldung nicht genug Deutsch sprechen, um dem Unterricht des ersten Schuljahres in deutscher Sprache folgen zu können. Bei der Schulanmeldung im vergangenen Jahr waren es über 1400 Kinder. Das sind nach überschlägiger Berechnung mindestens ein Drittel der Kinder mit Migrationshintergrund im Schuljahr 2005/2006.

Lässt das auf getrübe PISA-Aussichten schließen?

Drehen wir die Zahlen einmal um, bevor wir den Untergang des Abendlandes auf uns zukommen sehen. Denn erkennen müssen wir folgendes: Zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sprechen Deutsch, und das nicht schlechter als genuin Deutsch sprechende Kinder; darüber hinaus kommen sie mit Kenntnis mindestens einer weiteren Sprache, ihrer Familiensprache, in die Schule.

Halten wir also fest: Mindestens zwei Drittel der Migrationskinder werden zweisprachig eingeschult, ein Drittel einsprachig, in einer nicht deutschen Sprache. Man könnte meinen, dies sei keine gute Ausgangsbasis für den Beginn eines Bildungsprozesses. Ganz im Gegenteil: Noch nie gab es so viel Sprachkompetenz in unseren Schulen wie in der Gegenwart, noch nie ist uns gleichsam vor der Haustür eine solche Vielfalt fremder Sprachen begegnet.

Aber wir müssen uns selbstkritisch fragen, ob wir uns auf diese in der globalisierten Welt günstige Ausgangssituation ausreichend eingestellt haben. Es kommt insbesondere darauf an, wie wir den Bildungsstart in Kindergarten und Grundschule sprachlich gestalten und Sprachförderung in alle Bildungsbereiche integrieren.

Seite 10

Was bedeutet dies konkret?

Zunächst: Förderung in Deutsch ist angesagt, im Kindergarten, in der Grundschule, in den weiterführenden Bildungsgängen und in allen Unterrichtsfächern. In diesem Punkt haben wir seit einigen Jahren unbestreitbar Fortschritte gemacht, auch wenn die Möglichkeiten beileibe noch nicht ausgeschöpft sind, z. B. auch nicht im musischen und kreativen Bereich, wie Sie am Ende dieses Tages sehen werden.

Aber die Aufgabe, die sich uns stellt, geht darüber hinaus. Sie ist umfassender und komplexer. Es gilt, den natürlichen Sprachlernprozess der Kinder und Jugendlichen von Beginn an und insgesamt zu organisieren und dann auch zu stärken. Der natürliche Sprachlernprozess der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund umfasst neben Deutsch natürlich auch die Herkunftssprache. Wir können diesen natürlichen Sprachlernprozess nicht sich selbst überlassen – wir können ihn aber kindgerecht organisieren.

Als Erwachsene sind wir es gewohnt, zu Hause und am Arbeitsplatz deutschsprachig zu agieren und abends vielleicht auch einen Volkshochschulkurs in einer fremden Sprache zu besuchen. So organisieren wir als Erwachsene einen sprachlichen Lernprozess.

Aber Kinder und Jugendliche lernen anders als Erwachsene, und diese Tatsache haben wir lange ignoriert. Morgens deutscher Regelunterricht, nachmittags Muttersprachenunterricht – können kleine Kinder, können Jugendliche in dieser Form wirklich optimal lernen? Wie lässt sich das Lernen so organisieren, dass es Kindern und Jugendlichen zum bestmöglichen Lernerfolg verhilft - im Deutschen und in ihrer Herkunftssprache?

In den Workshops des heutigen Tages und in diesem Symposium wollen wir mit Hilfe der eingeladenen Expertinnen praxisnahe Antworten suchen. Ich hoffe auf viele gute Ergebnisse zur Umsetzung im Schulalltag.

Herzlichen Dank.

Die Arbeitsweise des Gehirns und die Entwicklung von Mehrsprachigkeit

Claudia Riehl

Zu diesem Workshop begrüße ich Sie ganz herzlich. Ich freue mich, dass Sie so zahlreich erschienen sind, und ich hoffe auch, dass ich Sie nicht enttäusche, denn aus dem Thema dieses Workshops könnte man eine ganze Vorlesung machen. Es wird schwierig sein, Ihnen in einem Statement von 20 Minuten einen Eindruck von der Thematik zu vermitteln. Allerdings haben wir im Anschluss daran noch Zeit für Fragen und Diskussion, so dass ich bei entsprechendem Bedarf auch auf verwandte Themen eingehen kann, die Sie interessieren.

Schon seit der Mitte des 19. Jahrhunderts beschäftigt sich die Forschung mit der Frage, welche Funktionen an welcher Stelle im Gehirn anzusiedeln sind. Erste Erkenntnisse hat man durch die Untersuchung von Gehirngeschädigten gefunden. Wenn zum Beispiel durch einen Unfall oder Schlaganfall bestimmte Hirnzentren ausfallen und die geschädigte Person nicht mehr sprechen kann, lässt sich ungefähr daraus schließen, wo im Gehirn Sprachzentren angesiedelt sind. Vor allem seit den 1970er Jahren wurden zusätzlich psycholinguistische Testverfahren eingeführt, die es erlauben nachzuvollziehen, was für Prozesse sich im Gehirn bei der Sprachproduktion und der Sprachrezeption ereignen und wie Sprachen im Gehirn vernetzt sind. Die neuesten Untersuchungsmethoden, die es seit den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts gibt, sind die so genannten bildgebenden Verfahren, unter anderem das Functional Magnetic Resonance Imaging (fMRI), von dem ich Ihnen einige Beispiele zeigen werde.

Die Grundannahme der Neurologie ist, dass sich das Gehirn aus so genannten neurofunktionalen Modulen zusammensetzt. Sprachmodule sind das phonologische Modul, zuständig für die Lautproduktion und –rezeption, das morphosyntaktische Modul, in dem die grammatischen Strukturen verankert sind, und das semantische Modul, bei dem es um die Wortbedeutung geht. Diese drei Module sind in vielfältiger Weise untereinander vernetzt. Und diese Sprachmodule arbeiten nicht für sich allein, sondern sind Teile eines so genannten verbalen Kommunikationssystems, für das noch drei andere Module wichtig sind, nämlich das Modul für Pragmatik, das Modul für metalinguistisches Wissen und das Modul für Affekt oder Motivation.

Das Modul für Pragmatik versetzt uns in den Stand zu erkennen, ob eine sprachliche Äußerung direkt oder indirekt zu verstehen ist, beispielsweise ob sie ironisch gemeint ist; ferner steuert dieses Modul die Anwendung bestimmter Äußerungen, zum Beispiel wann man *bitte* sagt, und wann *danke*. Das Modul für metalinguistisches Wissen ist verantwortlich für unser Wissen über die Funktion von Sprache und die Beurteilung von sprachlichen Äußerungen, zum Beispiel dafür, dass wir die Grammatik kennen und wissen, was die Wörter bedeuten. Bei dem Modul Affekt oder Motivation geht es u. a. um Spracheinstellungen und die Motivation überhaupt zu kommunizieren. Auch diese Module sind sehr vielfältig untereinander vernetzt.

Die Lokalisierung der Sprachmodule wurde bereits im 19. Jahrhundert erforscht, und zwar von den beiden Neurologen Paul Broca (1824 – 1880) und Karl Wernicke (1848 – 1908), nach denen die entsprechenden Zentren im Gehirn benannt sind, nämlich als Broca-Areal und als Wernicke-Areal.

Die bildgebende Darstellung des Gehirns während der Sprachproduktion zeigt, dass bei der Sprachproduktion nicht nur die Sprachzentren aktiviert werden, sondern dass eine Reihe anderer Regionen im Gehirn noch mit aktiviert werden, aber die Sprachproduktion selbst lässt sich, wie die bildgebenden Verfahren beweisen, doch in den Sprachzentren, dem Broca- und dem Wernicke-Areal, lokalisieren.

Bei der Sprachproduktion wird eine Grundstruktur im Wernicke-Zentrum erzeugt und dann zur Enkodierung in das Broca-Zentrum geschickt. Danach wird ein motorisches Programm erstellt und an das benachbarte motorische Feld gesendet, das die Sprechwerkzeuge steuert. Das heißt, wenn wir sprechen, wenn wir Sprache produzieren, wird neben den Sprachzentren u. a. auch das motorische Zentrum stark mit aktiviert. Beim Sprachverstehen kommen die Signale vom Ohr aus in der Hirnrinde an, werden dann weitergeleitet an das benachbarte Wernicke - Zentrum und werden dort ausgewertet. Dies ist eine sehr grobe Darstellung; in Wahrheit ist das Geschehen viel komplexer, aber Sie haben jetzt vielleicht eine ungefähre Ahnung, wie man sich diese Vorgänge vorzustellen hat.

Bevor ich nun dazu komme, wie mehrere Sprachen im Gehirn repräsentiert werden, muss ich noch einen weiteren wichtigen Aspekt voranschicken, nämlich dass wir zwei Typen von Wissensrepräsentationen haben. Zum einen gibt es automatisierte Vorgänge, die man als implizites Wissen bezeichnet, zum anderen explizites Wissen, auch deklaratives Wissen genannt.

Implizites Wissen wird gleichsam wie zufällig erworben, wie zum Beispiel das unbewusste Wissen, wie man geht. Man bewegt sich fort von A nach B, und dem Bewusstsein ist nicht zugänglich, welche Muskeln dabei wie betätigt werden. Die Muskeln werden automatisch benutzt ohne bewusste Kontrolle. Das Wissen darüber ist implizit im Gehirn gespeichert. Im Gegensatz

Seite 12

dazu wird deklaratives, so genanntes explizites Wissen bewusst erlernt und bewusst verwendet; es kann verbalisiert werden, und ich kann sagen, wie es funktioniert. Das Bewusstsein, dass man dieses Wissen besitzt, ist u. a. eine Fähigkeit höherer Lebewesen.

Was hat das alles mit Sprache zu tun und mit unserem Workshop?

Nun, sehr viel. Denn es ist davon auszugehen, dass das morphosyntaktische Wissen (Grammatikmodul) und das phonologische Wissen (Lautmodul) in der Erstsprache implizites Wissen sind und in der Zweitsprache in der Regel explizites Wissen.

Vielleicht zweifeln Sie jetzt daran, denn Sie können ja in Ihrer Erstsprache einen Satz beschreiben und sind in der Lage, eine Bedeutung zu beschreiben, und also sei dies kein implizites, sondern auch in der Erstsprache explizites Wissen. Aber bedenken Sie bitte, dass Sie dieses explizite Wissen erst später erworben haben. Wenn Sie ein kleines Kind fragen, das seine Muttersprache perfekt verwenden kann, wird es Ihnen nicht sagen können, warum es beispielsweise ein bestimmtes Verb an diese oder jene Stelle des Satzes setzt. Metalinguistisches, also explizites Wissen über die Erstsprache erwerben wir erst später, z. B. in der Schule. Wir könnten unsere Muttersprache lebenslang auch verwenden, wenn wir nicht wüssten, wie sie überhaupt funktioniert. Dies gilt aber nur für das Grammatikmodul und das Lautmodul. Der Wortschatz, das semantische Wissen ist deklaratives Wissen. Wir lernen unser ganzes Leben immer wieder Wörter dazu.

Nun zur Repräsentation mehrerer Sprachen: Auf den Bildern des Gehirns, die ich Ihnen jetzt zeige, sehen Sie, dass das Gehirn keine eigenen Gebiete für die eine oder andere Sprache vorsieht. Man kann auf der Abbildung nicht zeigen: Hier ist die Erstsprache im Gehirn lokalisiert, und hier ist der Sitz der Zweitsprache. Die Hirnareale für die Erstsprache und die Zweitsprache sind weitgehend deckungsgleich.

Allerdings erfordern bei der Sprachproduktion die Sprachen, die man schlechter beherrscht, über das gesamte Gehirn gesehen mehr Aktivitäten. Sie können auf dem Bild die Hirnaktivität erkennen bei Verwendung der Erstsprache. Betrachten Sie jetzt die Aktivierung bei Verwendung der Zweitsprache, und Sie sehen, bei Verwendung der Zweitsprache ist die Hirnaktivität stärker.

Womit hängt das zusammen? Es hängt damit zusammen, dass die automatisierte Sprachproduktion weniger Aktivierung des Gesamtgehirns erfordert. Immer dann aber, wenn deklaratives, also explizites Wissen eingesetzt werden muss, das nicht automatisiert ist, werden Hirnregionen nicht nur im Sprachzentrum aktiviert, sondern auch an anderen Stellen, und das kostet natürlich auch eine ganze Menge Energie

In dieser Abbildung sehen Sie die Gehirnaktivität eines Frühbilingualen. Es ist ein Bild aus einer Untersuchung im Rahmen eines Baseler Projekts von Rita Franceschini et al. Bei dieser Untersuchung wurden Testpersonen in einen Computertomographen geschoben und mussten dann, weil sie in der Röhre des Computertomographen ja nicht sprechen können, mit ihrer inneren Stimme zum Beispiel ihren Tagesablauf in den verschiedenen Sprachen erzählen. Der Frühbilinguale, dessen Gehirnabbildung Sie hier sehen, ist aufgewachsen mit Deutsch und Italienisch, und Sie erkennen eine fast identische Aktivierung bei der Anwendung von Deutsch und Italienisch. Die Baseler Kollegen/Kolleginnen haben auch getestet, was im Gehirn passiert, wenn eine dritte Sprache hinzukommt, die später noch erlernt wurde, nachdem zwei Sprachen bereits im Wege impliziten Wissens erworben worden waren. Interessant ist, dass Sie auch bei der dritten Sprache die Aktivierung in demselben Bereich sehen, der auch bei den beiden ersten Sprachen aktiviert wird. Wenn auch zu erkennen ist, dass die dritte Sprache ein bisschen mehr neuronales Substrat benötigt, so besteht doch fast Deckungsgleichheit.

Betrachten Sie jetzt die Aktivierungsmuster bei einem Spätbilingualen. Sie sehen deutliche Unterschiede zu den Aktivierungsmustern des Frühbilingualen. Die Deckungsgleichheit ist wesentlich geringer. In der Gruppe der früh mit zwei Sprachen Aufgewachsenen rekrutieren die beiden früh erworbenen Sprachen im Sprachzentrum mehr überlappendes Substrat. Spät Mehrsprachige brauchen wesentlich mehr neuronales Substrat, und grundsätzlich sieht man ein viel diffuseres Aktivierungsmuster.

Frühbilinguale verfügen über ein Netzwerk im Broca-Areal, das auch andere Sprachen integrieren kann, eben auch eine dritte oder vierte oder fünfte Sprache.

Weitere Untersuchungen, die in diesem Zusammenhang interessant sind: Britische Forscher haben herausgefunden, dass das Erlernen einer zweiten Sprache zu einer Verdichtung der grauen Materie im linken unteren Parietalkortex führt. Das Ausmaß der Verdichtung hängt ab von der Kompetenz und vom Alter. Hirnmaterie nimmt mit der Kompetenz zu. Das heißt, je besser man eine Sprache beherrscht, desto mehr graue Materie entwickelt man im Parietalkortex. Dieser Vorgang allerdings vollzieht sich in Relation zum Alter. Wer mit 35 Jahren eine Sprache erlernt, kann noch mit ein bisschen Zunahme der grauen Materie rechnen, aber im Alter von 1 bis 2 Jahren ist der Anstieg enorm.

Das führt zu der Frage, welche Rolle das Alter beim Spracherwerb spielt.

Nach einer kritischen Periode zum Erwerb einer Erstsprache besteht kaum mehr die Möglichkeit zum impliziten Erwerb einer Sprache. Für diese kritische Periode geben die meisten Neurolinguisten das Alter bis zu 5 Jahre an, einige sehen die Grenze auch bei 7 Jahren. Seltener findet man in der wissenschaftlichen Literatur die Meinung, die kritische Periode für impliziten Spracherwerb dauere bis zum Alter von 10 Jahren. Eine kritische Periode für implizites Lernen gibt es übrigens auch für alle anderen Lernprozesse, wie zum Beispiel für das Fußballspielen.

Nach der kritischen Periode für implizites Lernen lässt sich die Zweitsprache im Wege expliziten Lernens noch so gut erlernen, dass sie in ihren Hirnaktivierungsmustern den Aktivierungsmustern der Erstsprache zwar nicht deckungsgleich, aber ähnlich wird. Das geschieht durch verstärktes Einbeziehen von metalinguistischem Wissen und auch durch pragmatische Fähigkeiten. Das bedeutet: Jemand, der eine zweite Sprache wirklich perfekt spricht, kann seiner Umgebung sozusagen vormachen, er wäre Muttersprachler in dieser Sprache, aber in Wahrheit liegt nur eine außerordentlich schnelle Prozessierung des expliziten Wissens vor und keineswegs implizit erworbenes Wissen. Man kann das bei vermeintlichen Muttersprachlern daran erkennen, dass sie unter Umständen plötzlich Fehler machen, die ein wirklicher Muttersprachler nicht macht, zum Beispiel wenn sie nervös werden oder müde sind.

Übrigens sind die Aktivierungsmuster unabhängig von der typologischen Distanz; es macht überhaupt keinen Unterschied aus, ob jemand mit Deutsch und Chinesisch aufwächst oder mit Deutsch und Englisch.

Besonderen Einfluss haben Motivation und Emotion für den Lernprozess. In einer positiv bewerteten Umgebung werden von einer *Amigdala* genannten Drüse Opiate ausgeschüttet. Es lässt sich physiologisch nachweisen, dass diese Opiate zum Beispiel die Motivation etwas zu lernen positiv beeinflussen und mit dazu beitragen, Lernmaterial im Langzeitgedächtnis zu verankern.

Durch Tests bei bilingualen Kindern sind weitere Vorteile früher Mehrsprachigkeit festgestellt worden. Beispielsweise wurden Kinder gefragt: *Kann eine Kuh Hund genannt werden?* Monolinguale Kinder fanden diese Frage ziemlich blöde. Bilinguale Kinder sagten, *ja, warum nicht*. Bilinguale Kinder können also die Arbitrarität von Wörtern früher erkennen, sie unterscheiden bereits früh zwischen Form und Inhalt, und sie entwickeln zeitig ein metalinguistisches Bewusstsein und damit Sinn für Grammatikalität, d. h. sie können Wortgrenzen besser erkennen, grammatische Regeln besser verstehen und erkennen eher, wann ein Satz grammatisch richtig ist und wann falsch. Bilinguale Kinder haben daher gegenüber monolingualen Kindern auch Vorteile beim Lesenlernen, denn Lesenlernen hat u. a. viel zu tun mit der Worterkennung. Bilinguale Kinder sind monolingualen Kindern daher beim Lesenlernen meist um einige Monate voraus.

Wenn es auch übertrieben wäre zu sagen, bilinguale Kinder seien grundsätzlich, immer und überall, besser - bei allen Aufgaben, die ein hohes Maß an Kontrolle fordern, schneiden Mehrsprachige besser ab. Kinder, die zwei Sprachen als implizites Wissen erworben haben, müssen ja, wenn sie eine der beiden Sprachen benutzen, die Anwendung der anderen Sprache gleichsam inhibieren und damit den Sprechvorgang stärker kontrollieren. Daher lernen bilinguale Kinder schon sehr früh das Kontrollieren bei Aufgaben, die ein hohes Maß an Kontrolle erfordern.

Allerdings ist das Ausmaß an Bilingualität entscheidend. Es hilft nicht, in einer anderen Sprache ein paar Wörter als implizites Wissen erworben zu haben; es muss schon eine relative Ausgeglichenheit zwischen den Kompetenzen in beiden Sprachen vorhanden sein - *balanced bilinguals*, ausgewogene Mehrsprachige, haben die optimalen Voraussetzungen. Außer über metalinguistisches Wissen verfügen sie auch über pragmatische Strategien, wie über die Fähigkeit zum so genannten *Code-Switching*, das heißt, über die Möglichkeit, Überganglos zwischen den Sprachen hin- und herzuwechseln, und über das *Foreignizing*, die Fähigkeit, fremde Wörter in die eigene Sprache einzupassen.

Wir haben auch Erkenntnisse über die Speicherung und Vernetzung der Sprachen im Gehirn, allerdings nicht auf Grund der bildgebenden Verfahren, denn diese zeigen nur die Aktivierungen der einzelnen Hirnareale zu einem bestimmten Zeitpunkt. Was uns hier weiterhilft, sind Erkenntnisse der Psycholinguistik. Psycholinguistische Tests zeigen, dass die Sprachen wirklich auf verschiedene Weise eng miteinander vernetzt sind, und zwar sowohl auf der lexikalischen Ebene als auch auf der phonologischen Ebene. Die Sprachen werden in Subsystemen gespeichert, zwischen denen es große Überlappungen gibt. Ein weiteres Ergebnis psycholinguistischer Tests ist, dass die eine Sprache nie völlig ausgeblendet ist, während die andere Sprache aktiviert ist. Die gerade nicht benutzte Sprache ist nie völlig abgeschaltet.

Syntaktische und morphologische Strukturen sind in einem vernetzten Speicher nebeneinander gespeichert. Diese Strukturen sind mit den verschiedenen Sprachen verbunden, unter denen die lautlich ähnlichen Wörter miteinander vernetzt sind. Dadurch kommt es bei Mehrsprachigen häufig vor, dass sie durch die Verwendung eines bestimmten Wortes ein lautlich ähnliches Wort in der anderen Sprache aktivieren.

Das wirft die Frage auf, wie man erkennt, ob ein Wort der einen oder der anderen Sprache zuzuordnen ist, denn die Speicher für die Wörter sind ja nicht getrennt. Hier nimmt die Psycholinguistik ein so genanntes *Language Tagging* an, also eine Sprachmarkierung. Die Wörter enthalten quasi kleine Markierungen mit der Kennzeichnung „deutsch“, „englisch“ usw. Man könnte die Markierungen vergleichen mit Konnotationen. Zum Beispiel wissen Sie, dass das Wort „Polizist“ ein Wort der

Seite 14

deutschen Standardsprache ist und das Wort „Bulle“ zwar das gleiche bedeutet, aber ein Wort der Umgangssprache ist. Genauso ist das auch bei der Sprachmarkierung.

Was sind nun die Schlussfolgerungen für die Praxis?

- Eine Förderung in beiden Sprachen ist erforderlich, sonst entsteht keine Zwei- oder Mehrsprachigkeit, sondern stellt sich irgendwann wieder Einsprachigkeit ein.
- Notwendig ist auch eine möglichst frühe Sprachförderung. Nur dann lässt sich eine ausgewogene Mehrsprachigkeit mit den jeweiligen Vorteilen erzielen.
- Auch wenn meistens eine Sprache dominant ist und obwohl sich die Dominanz im Laufe des Lebens immer mal wieder verschieben kann, sollte man doch die Ausgewogenheit anstreben.
- Wenn die Phase verpasst wurde, in der der Erwerb von implizitem Wissen möglich ist und die zweite Sprache vernachlässigt wurde, lässt sich dieses Defizit immer noch durch den Erwerb von explizitem Wissen kompensieren.
- Sehr wichtig ist auch der Erwerb von Schriftlichkeit als explizites Wissen. Die Motorik des Schreibens kann ebenfalls so stark automatisiert werden, dass die Schreibfähigkeit wirkt wie implizit erworben.
- Die erworbenen Sprachen sind im Gehirn eng miteinander vernetzt, so dass eine wechselseitige Beeinflussung nicht völlig verhindert werden kann. Ein Beispiel dafür ist Franz Kafka, dessen Metaphorik gerühmt wird. Franz Kafka ist zweisprachig deutsch/tschechisch aufgewachsen, und es lässt sich nachweisen, dass viele seiner Sprachbilder einfache Übertragungen aus dem Tschechischen sind. Aber das hat die deutsche Sprache sehr bereichert.

Vielen Dank, dass Sie mir zugehört haben.

Ausgewählte Fragen und Wortbeiträge der Teilnehmer/-innen

Gisela Schuler, Familienberatung der Stadt Köln

Brauchen Kinder, die während der Spracherwerbsphase mit mehreren Sprachen konfrontiert sind, mehr Zeit zum Sprechenlernen?

Claudia Riehl

Dazu gibt es gesicherte Aussagen für den Erwerb von bis zu drei Sprachen. Tatsächlich fangen Kinder, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, meist etwas später an zu sprechen. Denn ihr Gehirn muss eine große Datenmenge aufnehmen und auswerten. Ungefähr mit 3 Jahren beginnen die Kinder metalinguistisches Wissen anzuwenden. Sie fangen dann zum Beispiel an, die Sprachen in eine Papa-Sprache und eine Mama-Sprache zu trennen, wenn der Vater stets die eine und die Mutter stets die andere Sprache mit ihnen spricht, wozu den Eltern in der Regel geraten wird, damit die Kinder die Sprachen personenbezogen zuordnen können. Im Alter von ungefähr 6 Jahren ist der Wortschatz - interessanterweise aber nicht die Grammatik - von bilingual und trilingual aufwachsenden Kindern zwar insgesamt umfangreicher als der Wortschatz von einsprachigen Kindern, aber nicht in den einzelnen Domänen. Die Kinder haben kein doppeltes oder dreifaches Vokabular aufgebaut, d. h. wenn sie zum Beispiel Tiere benennen sollen, verfügen sie evtl. in der einen Sprache über mehr, in der anderen Sprache über weniger Tiernamen, d. h. sie können, ungeachtet eines insgesamt umfangreicheren Wortschatzes, in einer der Sprachen partielle Defizite haben, die sie aber, wenn sie erst in der Schule sind, im allgemeinen schnell aufholen.

Antje Hein, Lehrerin an der Hauptschule Reutlinger Straße

Sie sagten eben, dass Bilinguale leichter eine dritte Sprache erwerben. Ist es umgekehrt ein Hindernis für den Erwerb der dritten Sprache, wenn der Erwerb der zweiten Sprache, also die Bilingualität, noch nicht vollständig ist? Und kann es sein, dass beim Erwerb der dritten Sprache ein Durcheinander entsteht, wenn die Zweisprachigkeit noch nicht vollständig verankert ist?

Claudia Riehl

Zunächst ist es schwierig zu definieren, was ein vollständiger Spracherwerb ist. Genau genommen ist Spracherwerb niemals vollständig, wir lernen ja unser ganzes Leben lang zum Beispiel neue Wörter und neue Textsorten hinzu. Daraus entstehen keine Schwierigkeiten, wenn man sich eine dritte Sprache aneignet. Als Sie in der fünften Klasse angefangen haben, Englisch zu lernen und in der siebten Klasse Französisch hinzubekamen, haben Sie die beiden Sprachen auch nicht durcheinander gebracht. Die erlernten Spracherwerbsstrategien und Ihr metalinguistisches Wissen haben das verhindert. Wichtig ist, mehrsprachige Kinder während ihres Spracherwerbsprozesses beim Auseinanderhalten der Sprachen zu unterstützen, denn gelegentliche Interferenzen, die durch die Vernetzung im Gehirn bedingt sind, können vorkommen; sie gehen aber meist schnell vorüber, insbesondere wenn die Lehrkräfte immer wieder das Prinzip der Sprachtrennung bewusst machen.

Sabine Ulke MdB, Hölderlin - Gymnasium

Können wirklich alle Kinder grundsätzlich bilingual aufwachsen bzw. zwei Sprachen erlernen? Oder hängt es auch von der Intelligenz ab, ob Kinder zur Bilingualität fähig sind?

Claudia Riehl

Messungen des Zusammenhangs zwischen Intelligenz und Entstehung von Bilingualität gibt es nicht. Die Untersuchungen zur bilingualen Kindererziehung stützen sich auf die Beobachtungen von Eltern (z. B. von Linguisten, die ihre eigenen Kinder untersuchen) und auf Untersuchungen von Kleingruppen mit 5 bis 10 Kindern. In den USA werden zur Zeit weitere und größere Studien in Angriff genommen. Insgesamt gibt es noch zu wenig Grundlagenforschung zur Entwicklung von Bilingualität und zu diesbezüglichen Unterschieden zwischen den einzelnen Sozialschichten. Aufgrund der bisherigen Befunde ist davon auszugehen, dass grundsätzlich alle normal gesunden Kinder bilingual aufwachsen können. Einen großen Einfluss auf die Entwicklung von Bilingualität haben Umgebungsfaktoren. Zum Beispiel können negative Bewertungen einer Sprache in Schule und/oder Elternhaus verhindern, dass bei einem Kind die Motivation entsteht, sie sich anzueignen.

Uta Klevenow

Wer einfaches Alltagsdeutsch verwendet, kann mit 1.500 bis 3.000 Wörtern auskommen. Goethe verfügte über einen aktiven Wortschatz von über 90.000 Wörtern. Die für dieses Volumen erforderliche Hirnmasse besaßen und besitzen außer Goethe nur Shakespeare und einige weitere Genies gleichen Ranges. Wir, die wir hier sitzen, und unsere Kinder werden soviel Gehirnmasse niemals bilden können, auch wenn wir lebenslang Sprachen lernen. Unsere Erbanlagen enthalten diese Möglichkeit nicht. Es wird heutzutage nicht mehr bestritten, dass Intelligenz zu einem großen Anteil genetisch vorgegeben ist. Und diese Vorgabe beeinflusst alle Lernprozesse des Individuums, also auch das Sprachenlernen. Grundsätzlich wirken sich sämtliche Faktoren, die Lernprozesse beeinflussen, wie hohe und niedrige Intelligenz, soziale Faktoren, psychische Gestörtheiten, somatische Gestörtheiten, auch auf die Spracherwerbsprozesse aus. Kann man das so sagen, obwohl wir noch nicht sehr viel über die angenommene Komplexität dieser Zusammenhänge wissen?

Claudia Riehl

Ja, ich stimme Ihnen zu. Wir tun immer so, als ob alle Deutschen den gleichen Wortschatz hätten. Aber insbesondere auf Grund von Intelligenzfaktoren und Sozialfaktoren sind die Unterschiede gerade beim Wortschatzerwerb enorm.

Gabi Eichfeld, Erich Gutenberg Berufskolleg

Wenn ich es richtig verstanden habe, müssen zu einer Veranlagung/ Begabung immer auch äußere Faktoren hinzukommen, damit sie sich entfalten kann. Das Netzwerk im Gehirn für das Sprachenlernen bedarf der Förderung, damit es entsteht. Wie verhält es sich jetzt bei Kindern, die bis zu ihrem 5. Lebensjahr nicht einmal in ihrer Muttersprache so gefördert worden sind, dass sich ein stabiles Netzwerk hätte bilden können? Sind diese ausreichend vorbereitet, eine zweite Sprache zusätzlich zu erlernen? Ich denke beispielsweise an sechzehnjährige Jugendliche mit Migrationshintergrund, die in meine Klasse am Berufskolleg kommen und weder in ihrer

Muttersprache noch in Deutsch geschweige denn in einem Sprachentwicklungsprozess beider Sprachen jemals systematisch gefördert worden sind.

Claudia Riehl

Das ist dann in der Tat eine schwierige Situation. Denn bei Jugendlichen ist die Phase des impliziten Wissenserwerbs ihrer Muttersprache endgültig verpasst. Es gibt aber Hinweise darauf, dass der explizite Wissenserwerb einer weiteren Sprache das Bewusstsein für die Struktur der Muttersprache, sei sie in früher Kindheit auch nur lückenhaft angelegt, fördern kann. Die vorhandene rudimentäre Struktur metalinguistischen Wissens wird durch den expliziten Erwerb einer weiteren Sprache aktiviert. Von großer Bedeutung ist auch in diesem Fall die Motivation. Jugendlichen das Gefühl zu vermitteln, sie müssten ihre unzulänglich erworbene Muttersprache gar nicht beherrschen, es käme allein auf die „wertvollere“ Landessprache an, wäre das Schlimmste, was man tun könnte. Es würde die Motivation zum expliziten Spracherwerb entscheidend stören. Leider fehlen noch flächendeckende Untersuchungen, die das Bedingungsgefüge der einzelnen Einflussfaktoren beim expliziten, auch nachträglichen Spracherwerb im Detail darstellbar machen. Dies liegt daran, dass sich solche Untersuchungen über sehr lange Zeiträume erstrecken müssen und die vorhandenen Forschungskapazitäten der wissenschaftlichen Institute dazu vielfach nicht ausreichen.

Sabine Peter, Dipl.- Sprachheilpädagogin und Lehrerin an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sehen, Köln

Ich habe schon einige Kinder erlebt, die zwei- oder mehrsprachig aufgewachsen sind und in sprachtherapeutischer Behandlung waren, weil sie beide Sprachen vermischten, sprachentwicklungsverzögert waren oder gar nicht sprachen. Gibt es Kriterien dafür, wann es ratsam ist, auf mehrsprachige Erziehung zu verzichten, auch wenn die Eltern selbst bilingual oder mehrsprachig sind?

Claudia Riehl

Auch mir ist ein Fall bekannt, wo von drei Geschwisterkindern die beiden älteren zwei Sprachen perfekt gelernt haben und auseinander halten konnten, und das jüngste Kind überhaupt nicht mehr angefangen hat zu sprechen. In so einem Fall sollte man zunächst nur eine Sprache vermitteln und darauf setzen, dass sich die zweite Sprache, ggf. im Wege expliziten Spracherwerbs, allemal später noch hinzunehmen lässt. Leider sind noch nicht alle Faktoren erforscht, die uns schwierige Einzelfälle verstehen lassen. Aber in Fällen von psychischen, geistigen oder somatischen Einschränkungen haben sprachtherapeutische Maßnahmen stets absoluten Vorrang und können durch die Beschränkung auf eine Sprache erleichtert werden. Mehrsprachigkeit sollte nicht um jeden Preis durchgesetzt werden.

Jutta Polzius, RAA Leverkusen

Wie wird das metalinguistische Wissen aufgebaut? Wie machen die Kinder das?

Claudia Riehl

Die Kinder bauen ihr zweisprachiges Lexikon selbständig auf. Die Beobachtung von Kindern lehrt, dass sie unermüdlich daran arbeiten, ohne dass man sie darauf bringen muss, zum Beispiel indem sie Wörter der einen und der anderen Sprache vor sich hinbrabbeln und jeweils mit *Mama* in der einen und *Papa* in der anderen Sprache verbinden: *Mama feet, Papa Füße*. Später fragen die Kinder explizit nach: *Wie sagt Mama dazu und wie der Papa?* Es ist schwer zu sagen, wie die Kinder darauf kommen, aber in bilingualen bzw. mehrsprachigen Familien erfahren sie die Thematisierung von Sprache automatisch. Auch entsteht durch die Situation der Verschiedenartigkeit der Sprachen der Eltern wahrscheinlich eine gewisse Neugierde: *Wie mag das, was die Mama da sagt, wohl in Papas Sprache heißen?* Mit dem Erwerb der Grammatik ist es schwieriger als mit der Worterkennung. Das Lexikon, das sich im Gehirn aufbaut, ist dort mit den jeweiligen syntaktischen morphologischen Zentren verknüpft. Diese werden

automatisch mit aktiviert, wenn sich das Kind ein weiteres Wort einer Sprache aneignet. Das alles ist aber den Kindern nicht bewusst.

Astrid Beckers, Förderkraft im Kölner Projekt *Hochbegabung*

In dem Projekt *Hochbegabung* sind auch zwei- und mehrsprachige Kinder. Und es sind auch Kinder dabei, deren Eltern beide zweisprachig sind und die ihr Lexikon aufbauen, indem sie sowohl mit der Mutter als auch mit dem Vater beide Sprachen sprechen. Deswegen würde mich interessieren, woher die Idee kommt, dass man zu einer Trennung von Papiersprache und Mamasprache rät. Ich kann nämlich nicht erkennen, dass es Probleme gibt, wenn die Kinder sowohl mit dem Vater als auch mit der Mutter zweisprachig reden.

Claudia Riehl

Die Idee von Mamasprache/Papiersprache hält sich schon seit 40 Jahren in der Mehrsprachigkeitsforschung, und sie wird mit großem Erfolg praktiziert. Das schließt nicht aus, dass zweisprachige Erziehung auch funktioniert, wenn beide Eltern beide Sprachen benutzen. Aus meinen Forschungen in Südtirol mit deutsch-italienischen Familien habe ich Hinweise darauf. Aber dennoch glaube ich, dass die Eltern auch in diesem Fall so etwas wie Spracharbeit leisten müssen. Sie bauen dann das Lexikon auf, das die Kinder sonst selbst anlegen, weil es einfacher ist für kleine Kinder, Sprachen personenbezogen zu erlernen.

Thomas Zumstrull, Caritasverband für die Stadt Köln

Der Caritas-Verband unterhält seit ein paar Jahren bilinguale Kindergärten in Köln, deutsch-italienisch und deutsch-spanisch. Die Erfahrung mit dem Prinzip *eine Erzieherin – eine Sprache*, das wir praktizieren, ist ausgesprochen positiv. Professor Hans-Joachim Roth, Interkulturelle Pädagogik der Universität Köln, hat in diesen Kindergärten eine wissenschaftliche Untersuchung vorgenommen und festgestellt, dass dieses Prinzip den Kindern mehr hilft als eine Vermengung oder eine Mixtur.

Claudia Riehl

Ja, auch wenn damit nicht gesagt ist, dass ohne diese Identifizierung einer Sprache mit einer Person sprachliches Lernen überhaupt nicht stattfinden kann - die Personenbezogenheit ist bei kleinen Kindern sehr stark ausgeprägt, und sie sollte als ein wirkungsvolles Hilfeprinzip eingesetzt werden.

Dorothea Broil-Eyssel, Zentrum für Schülerförderung, Bildungsberatung und Schulpsychologie

Aus meiner Beratungspraxis heraus möchte ich ergänzen, dass Sprachentwicklung in einem komplexen Zusammenhang zu sehen ist, in dem auch viele psychodynamische Faktoren eine Rolle spielen. Wenn man beispielsweise in Fällen von Sprachentwicklungsstörungen, so z. B. Sprachverweigerung, berät, muss man u. a. auch die Geschwisterfolge betrachten, das familiäre Umfeld des Kindes und das seiner Familie. Es gibt Fälle, in denen ich unter Berücksichtigung u. a. dieser Faktoren von einer weiteren Sprache abraten musste.

Marie-Theres Ley MdL a. D.

In Fällen, in denen zweisprachige Erziehung Erfolg versprechend ist, habe ich folgendes festgestellt. In sehr vielen Familien, in denen von den Eltern das Prinzip Mamasprache-Papiersprache strikt durchgehalten wird, verstehen die Kinder in beiden Sprachen alles, antworten aber stets nur in Deutsch. Die zweite Sprache sprechen sie nur dann, wenn es sein muss, wenn also zum Beispiel Verwandtschaft zu Besuch kommt, die kein Deutsch versteht. Woher kommt das? Nach einer weiteren Beobachtung, die ich gemacht habe, kommt es vor, dass Kinder, die in ihrer Erstsprache lesen gelernt haben, sehr schnell auch in ihrer zweiten Sprache lesen lernen, ohne dass sie je eine Anleitung bekommen haben. Wie ist das zu erklären?

Claudia Riehl

Zu ihrer ersten Frage: Die partielle Sprachverweigerung in dem von Ihnen geschilderten Fall hat nichts mit fehlendem Erwerb der Kompetenz in beiden Sprachen zu tun. Sie sagen ja, wenn es sein muss, können die Kinder die andere Sprache durchaus sprechen. In diesem Fall stecken beim Kind pragmatische Gründe dahinter, wenn es nicht ausgewogen mehrsprachig ist und eine Sprache dominiert. Vor allem dann, wenn zum Beispiel die Umgebungssprache mit der Muttersprache identisch ist und nur der Vater mit dem Kind die andere Sprache spricht - der mit dem Kind normalerweise weniger Kontakt hat, so dass das Kind

von ihm weniger sprachlichen Input bekommt - bedient es sich dieser Ausweichstrategie. Es merkt plötzlich, dass es vom Vater auch verstanden wird, wenn es nur die Umgebungssprache spricht. Es handelt sich hier quasi um eine Art Faulheitsstrategie, die nichts damit zu tun haben muss, dass die Kompetenz fehlt. Für das Kind ist es einfacher, die Sprache zu sprechen, von der es ständig Input bekommt. Will man die Situation verändern, muss man dafür sorgen, dass das Kind in der Nichtumgebungssprache mehr Input bekommt. Man kann das Kind z. B. längere Zeit in das andere Land zu den Großeltern schicken. Auch ein bilingualer Kindergarten kann hilfreich sein.

Zu Ihrer zweiten Frage: Wenn Kinder, die in ihrer Erstsprache lesen gelernt haben, quasi im Handumdrehen auch in ihrer zweiten Sprache lesen können, ohne dass man sie darin unterrichtet hätte, ist das im Grunde nicht verwunderlich, weil sie die Technik des Erfassens von Buchstaben und Wörtern ja schon in der ersten Sprache geübt haben und sie diese Technik dann auf die andere Sprache übertragen. Die Orthografie lässt sich natürlich nicht so ohne weiteres von der einen auf die andere Sprache übertragen. Aber es ist anzunehmen, dass das Kind die fremde Orthografie sofort erkennt und dann Rückfragen in der Familie stellt, die von den Erwachsenen gar nicht so registriert werden. Es ist auf jeden Fall eine große intellektuelle Leistung des Kindes, aber wie sie im Detail erbracht wird, dazu müsste man Kinder systematisch befragen.

Gabi Eichfeld, Erich Gutenberg Berufskolleg

Ich habe es nicht mit Kindern zu tun, die zu Hause zwei Sprachen lernen, sondern mit Jugendlichen, die zu Hause eine Sprache gelernt haben, und zwar Türkisch. Sie kommen zu mir in die Schule mit einem nicht sehr elaborierten muttersprachlichen Sprachvermögen und sollen nun die Zweitsprache Deutsch erlernen. Geht das überhaupt noch?

Claudia Riehl

Auf dem Wege des impliziten Lernens geht es nicht mehr, wie uns die Hirnforschung lehrt. Jugendliche müssen und können sprachliche Defizite nur auf dem Weg des expliziten Wissenserwerbs ausgleichen. Dies funktioniert am besten mit besonderen Lernprogrammen, die auf dem Prinzip des so genannten Mehrkanal-Lernens aufgebaut sind. Beim Mehrkanal-Lernen werden mehrere Sinne angesprochen, da Lerninhalte umso besser im Gedächtnis gespeichert werden, je mehr Sinne an einem Lernprozess beteiligt sind. Wenn man einen Gegenstand gleichzeitig sieht, hört, berührt, evtl. auch noch riecht oder schmeckt, behält man das Wort, das diesen Gegenstand bezeichnet, besser, als wenn man es sich nur durch reines Vokabellernen einprägt.

Sabine Ullmann, Berufskolleg Deutzer Freiheit

Die Erfahrungen, die ich am Berufskolleg mache, bestätigen das. Jugendliche können durchaus noch die zweite Sprache erlernen. Es ist nicht einfach, sie darin zu unterrichten. Man muss eben auf besondere Unterrichts- und Lerntechniken zurückgreifen; hilfreich sind auch erlebnispädagogische Maßnahmen.

Ute Geuß, Hauptschule Wuppertaler Straße

Meine Erfahrung ist, dass spät eingereiste Jugendliche einfach mehr Zeit brauchen, als wir Lehrpersonen gerne brauchen würden. Wir wollen die Schüler/-innen sehr schnell sprachlich fit machen, so dass sie in die Regelklasse integriert werden können, aber so schnell geht es eben nicht. Für Beschleunigung könnte allerdings eine Verkleinerung der Lerngruppen sorgen. Dann könnten wir mehr Zeit für die einzelnen Schüler/-innen veranschlagen und auch sehr viel mit vernetzten Methoden arbeiten. Eine weitere Schwierigkeit ist, dass die Schüler/-innen in der Sekundarstufe nicht nur die Zweitsprache Deutsch erlernen müssen, sondern häufig auch noch die dritte Sprache Englisch. Kann man den Jugendlichen die zweite und dritte Sprache gleichzeitig beibringen oder macht man das besser nacheinander?

Claudia Riehl

Hinsichtlich der kleineren Lerngruppen und des Zeitbedarfs kann ich Ihnen nur zustimmen. Das Problem beim Englischlernen ist noch ein anderes, nämlich dass den Jugendlichen die englische Sprache über die deutsche Sprache vermittelt wird und nicht über ihre Muttersprache. Dies bedeutet für die Jugendlichen, dass sie eine Fremdsprache (das Englische) über eine andere Fremdsprache (das Deutsche) lernen sollen, die sie auch noch nicht beherrschen. Wie kann denn das funktionieren? Die meisten von uns haben in ihrer Jugend die Erfahrung gemacht, dass sie, ausgehend von ihrer Muttersprache (Deutsch), nicht nur eine Fremdsprache (Englisch), sondern gleichzeitig durchaus noch eine zweite oder dritte Fremdsprache (z. B. Französisch, Latein) erlernen konnten. Aber wären wir zu dem Zeitpunkt, als wir erst ein paar Brocken Englisch konnten, in der Lage gewesen, z. B. französische Vokabeln zu lernen, wenn man uns deren Übersetzungsäquivalente in englischer Sprache dargeboten hätte?

Uta Klevenow, RAA

Hier muss sich die Unterrichtspraxis also grundlegend verändern, wenn man den Jugendlichen zum Schulerfolg verhelfen will. Man muss ihrer Muttersprache ein eigenes Gewicht geben, statt sie als lästiges Übel zu ignorieren.

Sabine Peter, Dipl.- Sprachheilpädagogin und Lehrerin an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sehen, Köln

Zusätzlich könnten für die Lehrkräfte an allgemeinen Schulen bestimmte Methoden der Sprachheilpädagogik interessant sein, die auch schon an Sprachheilschulen angewendet werden. Zum einen nenne ich beispielsweise die Entwicklungsproximale Sprachtherapie nach Friedrich Michael Dannenbauer, mit der man unterrichtsimmanent grammatikalische Strukturen oder den Wortschatz der Kinder fördern kann. Mit Hilfe von Modellierungstechniken ist es möglich, auf nicht korrekt gebildete morpho-syntaktische Strukturen einzugehen, ohne die Kinder direkt korrigieren zu müssen. Zudem kann man den Schülern/Schülerinnen so helfen, ihren Wortschatz zu erweitern. Relativ neu ist die Kontextoptimierung nach Hans-Joachim Motsch, mit der man beispielsweise phonetisch-phonologische und morpho-syntaktische Zielstrukturen in die verschiedensten Unterrichtsstunden einbauen und fördern kann.

Helmut Klinger, Realschule am Rhein

Es ist zutiefst bedauerlich, dass ein solches Know-how für die Förderung der Kinder nur den wenigsten Lehrkräften zugänglich ist. Ein ganz entscheidender Faktor ist hier die Tiefe und Schärfe der Lehrerbildung und –weiterbildung. Da ist von den Universitäten noch sehr viel zu leisten, scheint mir.

Claudia Riehl

Ganz sicher. Und auch jenseits der Didaktik und Methodik ist noch viel zu leisten. U. a. ist die Entwicklungspsychologie stärker zu berücksichtigen, und zwar insbesondere das Thema Identitätsentwicklung. Ich mache nur auf einen Punkt aufmerksam: Die Identität der Person bildet sich in einem oft schwierigen Prozess in der Pubertät heraus. Wichtige Bestandteile der eigenen Identität sind die eigene Sprache und insbesondere die eigene Stimme. Die eigene Stimme klingt anders, wenn man eine andere Sprache spricht. Verleidet man den Jugendlichen ihre Muttersprache, die sie, und sei es auch unvollständig, in ihrer Familie als Teil ihrer Ich-Identität erworben haben, können heftige Abwehrprozesse gegen Fremdeinflüsse die Folge sein.

**Alaadin Erden, Deutsch-Türkischer Verein Köln**

Wir sind uns sicher einig, dass man mit der Sprachförderung der Kinder sehr früh beginnen sollte. Aber dennoch haben wir im Deutsch-Türkischen Verein die Erfahrung gemacht, dass auch Jugendliche mit Erfolg sprachlich gefördert werden können. Der Deutsch-Türkische Verein führt zur Zeit Sprachfördermaßnahmen in vier Realschulen durch. Vor Beginn der Maßnahmen haben wir Gespräche mit den Eltern geführt mit dem Ziel, dass die Eltern bewusster mit den sprachlichen Problemen der Jugendlichen umgehen, so dass sie mithelfen können, die Identität ihrer Kinder zu stärken. Dies hat sich sehr bewährt.

Reimar Rehse, Berufskolleg Südstadt

Am Berufskolleg Südstadt bereiten wir türkischstämmige Schüler darauf vor, auch in ihrer Muttersprache ein ihrem Alter entsprechendes sprachliches Niveau zu erreichen, so dass sie neben Deutsch auch ihre türkische Sprache später berufsverwertbar anwenden können. Auch wir haben festgestellt, dass Sprachentwicklung sehr viel mit Identitätsentwicklung zu tun hat. Unsere Schüler/-innen sagen uns, dass sie dankbar sind für die Möglichkeit, auch ihre türkische Sprachkompetenz in einem geschützten Arbeitsraum ausbilden zu können. Sie stellen sich nicht mehr so quälende Fragen wie *wann bin ich richtig deutsch?* oder *bin ich überhaupt noch türkisch?* sondern sie fühlen sich zurückverwiesen auf ihre eigene Person und nehmen plötzlich beide Anteile, das Deutsche ebenso wie das Türkische, an sich wahr und begreifen beides als zugehörig zu ihrer eigenen unverwechselbaren personalen Identität.

Claudia Riehl

Dies ist zum Schluss noch ein besonders wichtiger Hinweis, wie mir scheint. Integration bedeutet, dass die Möglichkeit zur Ausübung der eigenen Sprache und

Kultur erhalten bleibt im Unterschied zur Assimilation, die diese Möglichkeit verweigert. Assimilation birgt ein großes Risiko, wie wir jetzt leider anlässlich der Unruhen in Frankreich erfahren mussten, wo man sehr stark versucht, die Migranten zu assimilieren, aber gleichzeitig auch zu marginalisieren.

Ich danke Ihnen für die engagierte Diskussion.

Vorschulische Sprachförderung nach Zvi Penner beschrieben am Beispiel des Bonner Projekts zur Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (gekürzt)

Ute Mehring Diedenhofen, Gertrude Küpper

Aufgrund der zunehmenden Verschlechterung der Sprachfähigkeiten der Sechsjährigen bei den Schuleingangsuntersuchungen gründeten im Mai 2004 zwei Bonner Kinderärztinnen in Kooperation mit zwei Lehr-Logopädinnen das Projekt *Zukunft für Bonn – eine Aktion Bonner Bürger für Bonner Kinder, Projekt zur Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*.

Kinder aus psychosozial belasteten Familien und Kinder mit Migrationshintergrund (Quote in Bonn: zwischen 33 % und 36 % eines Jahrgangs) sind besonders betroffen. Sie haben ein enormes Handicap: Defizite in der deutschen Sprache zu Beginn ihrer Schullaufbahn. Viele scheitern aufgrund der Sprachdefizite in Schule und Ausbildung. Die Integration in unsere Gesellschaft wird dadurch sehr erschwert. Die Deutschkenntnisse der Migrantenkinder müssen vor Schulbeginn qualifiziert gefördert werden, um die sprachensible Entwicklungsphase im Vorschulalter zu nutzen und den Kindern einen chancengleichen Schulstart zu ermöglichen. Als gesellschaftspolitisch bedenklich anzumerken ist: Das Bildungsniveau aller, auch der deutschen Kinder sinkt aufgrund der Einschränkungen der im Sprachvermögen und Sprachverstehen benachteiligten Kinder.

Eine systematische, regelerwerbsorientierte Sprachförderung der drei- bis sechsjährigen Kinder mit Sprachdefiziten mit und ohne Migrationshintergrund in ihren Kindertagesstätten, altersgemäß spielerisch durchgeführt von ihren betreuenden Erziehern/Erzieherinnen, bietet die Chance der ausreichend frühen Unterstützung beim (Zweit-) Spracherwerb.

Mit didaktisch aufwendig gestaltetem Material und bekannten Spielabläufen wie bei Memory, Puzzle, Bildergeschichten und Multimedia-Spielen lernen die Kinder über Kontrastierung die Regeln der deutschen Sprache. (Siehe Zvi Penner: Auf dem Weg zur Sprachkompetenz – Neue Wege der sprachlichen Frühförderung bei Migrantenkindern, Frühförderprogramm kon-lab, www.kon-lab.com)

Die Erzieher und Erzieherinnen, wenn möglich das gesamte Team einer Einrichtung, werden in Theorie und Methode des Kindergartenprogramms von *Kon-Lab GmbH** qualifiziert fortgebildet, praktisch angeleitet und aktiv bei der Umsetzung betreut. Die Fachberater/-innen der Einrichtungen werden, wenn möglich, mit einbezogen. In unserem Fall unterstützen die Verantwortlichen des Jugendamtes Bonn die Freistellung ihrer Mitarbeiter/-innen und die Organisation der meist 6 Fortbildungen/Coachings.

* Kon-Lab GmbH ist ein im Jahr 2000 im Rahmen des Gründerverbunds Bodensee an der Universität Konstanz entstandenes Unternehmen, das u. a. spezielle Mittel entwickelt zur Förderung von Kindern mit Defiziten in der Sprachentwicklung. Gründer und Geschäftsführer ist Zvi Penner, Universität Bern

Aufgrund guter Öffentlichkeitsarbeit und der gezielten Information wichtiger Stellen und Personen wie u. a. Gesundheitsamt, Sozialamt, engagierter Kinderärztinnen war ein Spendenaufruf erfolgreich; es gab Geldspenden zur Finanzierung der Fortbildungen/Coachings und Sachspenden in Form von Fördermaterial und Computern. Einige nicht gesponserte Kindertagesstätten organisierten ihre Fortbildungen eigenverantwortlich u. a. mit Hilfe von Fördervereinen und des Erlöses aus Flohmärkten.

Weitere Details

Zielgruppe

Der günstigste Zeitraum für das Erlernen der Erst- und der Zweitsprache ist aus hirnpfysiologischen Gründen die Lebensphase bis zum Alter von 6 Jahren. Ein Teil der Kinder mit Migrationshintergrund, deren Sprachbedingungen günstig sind, beweist das. Lernen Kinder jedoch bis zum Alter von 6 Jahren kaum Deutsch, gelingt es ihnen nur unzureichend, der Wissensvermittlung in der Schule zu folgen, Abstraktes zu verstehen und Schriftsprache zu erwerben. Auch eine Verbesserung des Sprachvermögens und –verstehens durch schulische Förderung ist ein Jahr nach der Einschulung oftmals gering. Die Migrantenkinder erreichen durchschnittlich das Sprachverstehensniveau von zwei- bis dreijährigen sprachunauffälligen deutschen Kindern. Eine ausreichend frühe Sprachförderung in der sprachsensiblen Entwicklungsphase ist auch wesentlich wirksamer als eine Sprachförderung, die erst 6 Monate vor der Einschulung oder erst schulbegleitend einsetzt.

Ziele

Die Ziele bestehen in der Erweiterung der Sprachförderkompetenz der Erzieher/-innen, in der frühen Sprachförderung der Kinder, insbesondere durch das angeleitete intuitive Regellernen, und in einem besseren Schulstart. Diese Ziele wurden mit der bisherigen Arbeit erreicht. Seit Oktober 2004 führen 90 von IloMe fortgebildete Erzieher/-innen in 18 Bonner Kindertagesstätten die Sprachförderung durch. Die Erzieher/-innen sehen es als großen persönlichen Gewinn an, ihre Sprachförderkompetenz zu erhöhen, zumal sie damit den Bildungsplan-Empfehlungen des Landesministeriums nachkommen können. Die Fortschritte der rund 200 geförderten Kinder werden 6 Monate nach Beginn der Förderung von den Erziehern/Erzieherinnen so beschrieben:

- *Die Sprechfreude vieler Kinder hat deutlich zugenommen*
- *Kinder, die bisher nicht oder kaum gesprochen haben, beginnen zu kommunizieren*
- *Die Kinder übertragen die für sie neuen sprachlichen Formen in ihre Alltagssprache*
- *Die Kinder zeigen konstantes Interesse an den regelmäßigen Fördereinheiten*
- *Auch die „Kleinen“, die Drei- bis Vierjährigen, sind mit großem Eifer dabei*

Weitere Kindertagesstätten sind interessiert und motiviert an der Fortbildung teilzunehmen.

Seite 23

Übertragbarkeit

Für die Übertragung auf andere Einrichtungen empfiehlt sich nach den Erfahrungen von IloMe ein mehrstufiges Vorgehen:

- Informationsveranstaltung zum Sprachförderansatz für die Fachberater/-innen bzw. die Verantwortlichen der Träger (3 Stunden)
- Informationsveranstaltung für interessierte Leiter/-innen von Kindertagesstätten (3 Stunden)
- Fortbildung für die Teams der Kindertagesstätten (24 Stunden verteilt auf ein Jahr)
- Fortbildung für die Sprachförderkräfte, die Vorschulkinder 4 bis 5 Monate vor der Einschulung fördern
- Entsprechender Unterricht an Berufskollegs in der Ausbildung der Erzieher/-innen

Ausgewählte Fragen, die im Anschluss an den Vortag gestellt und von den Referentinnen beantwortet wurden:

Frage: Müssen die Kinder nicht zuerst den Wortschatz beherrschen, bevor sie Regeln erlernen können?

Antwort: Das ist nicht zwingend erforderlich. Wortschatz und Regeln können sich die Kinder wie beim natürlichen Erstspracherwerb gleichzeitig aneignen. Bei Sprachanfängern kann man zunächst das einzusetzende Material reduzieren, zum Beispiel nur die Hälfte der Memory-Karten benutzen.

Frage: Zwar lernen kleine Kinder viele grammatische Regeln intuitiv, aber es gibt ja zu den Regeln auch viele Ausnahmen wie z. B. bei der Pluralbildung, wo es Endungen auf S oder auf N gibt und veränderte Vokale. Müssen die Kinder, wenn nicht die Regeln, so doch die Ausnahmen auswendig lernen?

Antwort: Letztlich ja. Die Kinder prägen sich die Ausnahmen am besten ein, wenn man sie in den jeweiligen Wortgruppen durch häufiges Wiederholen übt.

Frage: Müssen zur Durchführung der Methode nach Zvi Penner zusätzliche externe Fachkräfte in den Kindergartengruppen eingesetzt werden?

Antwort: Das ist nicht unbedingt erforderlich. In der Regel empfiehlt es sich, dass die Erzieher/-innen eine Fortbildung in dieser Methode absolvieren und dann in ihren Gruppen danach arbeiten.

Seite 24

Text

Sprachliche Frühförderung als Chance:

Über Lern- und Lehrpotential im Kindergarten (gekürzt)

Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Autors

Zvi Penner

O. Einleitung

Der vorliegende Artikel befasst sich mit Sprachlernprogrammen für spracherwerbsverzögerte und Migrantenkinder im Kindergarten. In diesem Artikel stellen wir uns die Frage, welche Defizite den bei den förderbedürftigen Kindern beobachteten Rückständen im Spracherwerb zugrunde liegen, und wie man die Nutzung der Lernressourcen bei den betroffenen Kindern optimieren kann. ...

Im Mittelpunkt unseres Artikels stehen Untersuchungen, die zeigen, dass teilweise extrem sprachschwache Kinder im Kindergarten über ein hohes Potential verfügen, komplexe sprachliche Regeln zu erlernen, wenn sie gezielt gefördert werden. Dieses Potential scheint weitgehend ungenutzt zu bleiben, wenn die Kinder eher unspezifisch, mit rein pädagogischen Maßnahmen gefördert werden. Darüber hinaus deuten die Befunde dieser Untersuchungen auf das hohe Lehrpotential der Erzieher/-innen im Kindergarten hin. Die Daten zeigen in aller Deutlichkeit, dass Erzieher/-innen mit einer systematischen Kurzschulung die Kompetenz erlangen, anspruchsvolle Förderprogramme erfolgreich durchzuführen und die Nutzung der Lernressourcen bei den Kindern zu optimieren.

Der Artikel ist wie folgt gegliedert:

Im ersten Abschnitt erläutern wir anhand einfacher Beispiele den Begriff des *Regellernens* aus der Sicht des sprachlernenden Kindes.

Abschnitt 2 geht der Frage nach den Rückständen im Sprachlernen und deren Zusammenhang zu Defiziten im Erwerb des Regelsystems nach.

Von diesen Befunden ausgehend, definiert Abschnitt 3 ein zentrales Ziel der Sprachförderung im Kindergarten als das Auslösen eines Übergangs vom vorwiegend assoziativen Lernen hin zum Regellernen.

Abschnitt 4 befasst sich mit den Unterschieden und Gemeinsamkeiten von kindergarten-pädagogischen und spracherwerbstheoretischen Förderprogrammen und formuliert die Fragen nach dem Lernpotential bei den Kindern und dem Lehrpotential bei den Erziehern/Erziehrinnen.

Abschnitt 5 stellt die empirischen Untersuchungen zu diesen Fragestellungen dar. Es wird gezeigt, dass die sprachbedürftigen Kinder trotz schlechter Startbedingungen nicht nur eine hohe Bereitschaft, sondern auch ein hohes Potential aufweisen, abstrakte sprachliche Regeln zu erlernen. Diese Regeln benötigen die Kinder, um die Grundlage für ein intaktes Sprachverstehen zu bilden. Darüber hinaus belegen die Daten, dass Kinder ihre Sprachlernressourcen besser nutzen können, wenn das Förderprogramm strikten spracherwerbstheoretischen Kriterien Rechnung trägt. Dazu tragen die Erzieher/-innen wesentlich bei, die dank einer gezielten Kurzschulung die Förderkompetenz erwerben.

Abschnitt 6 fasst die Befunde kurz zusammen und plädiert für die Eingliederung spracherwerbstheoretischer Ansätze in die pädagogischen Fördermaßnahmen im Kindergarten.

1. Regellernen

... Die Sprache ist eine Schlüsselfähigkeit in unserer Sozialisation und kognitiven Entwicklung. Für uns Erwachsene ist die Sprache ein nützliches Mittel, mit Hilfe dessen wir uns in der Welt zurechtfinden und neues Wissen erwerben. Dabei benutzen wir unbewusst und automatisch hochabstrakte Regeln, die wir oft nicht erklären können.

Bei den Kindern sieht es anders aus. Die Kinder, die die ersten Schritte im Sprachentwicklungsprozess machen, haben eine andere Perspektive als wir. Für sie stellt die Sprache in erster Linie ein Lernobjekt dar, das aus Regeln besteht. Bevor die Kinder die Sprache als wirksames Mittel für die Kommunikation benutzen können, müssen sie sich diese Regeln aneignen. Das gilt sowohl für Kinder, die ihre Muttersprache erlernen als auch für Migrantenkinder, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) erst im Kindergarten erwerben.

Was sind sprachliche Regeln? Für viele von uns sind Regeln etwas „Schulisches“, das wir mit Worten knapp und deutlich formulieren können. Ein einfaches Beispiel dafür aus dem Schulunterricht wäre so etwas wie *Der erste Buchstabe im Satz wird immer groß geschrieben*. Die Schüler/-innen, die sich im Unterricht diese Regel aneignen, haben es relativ leicht. Jeder geschriebene Text bestätigt sofort die ausnahmslose Gültigkeit dieser Regel.

So einfach ist es im Spracherwerb nicht. Das Regelwissen bildet unsere Sprachintuition. Ohne es erklären zu können, wissen wir, dass die Mehrzahlform von einem „Quatschwort“ wie Nasiel (endbetont) Nasiel-e ist, wohingegen das anfangsbetonte Wort Bahnel im Plural unverändert bleibt (2 Bahnel). Dieses Wissen kommt nicht aus unserer Erfahrung (ich habe diese Wörter und Gegenstände ja ad hoc erfunden). Es ist Teil unseres Regelwissens, das wir intuitiv korrekt auch auf unbekannte sprachliche Formen anwenden können.

Die Regeln, die der Sprache zugrunde liegen, sind nicht nur wesentlich abstrakter als die schulischen Regeln, sondern auch sehr gut im Sprachangebot im Alltag

versteckt. Auch hier wäre ein einfaches Beispiel hilfreich. Stellen Sie sich vor, Sie wollten die Regel entdecken, die im Deutschen das *ge-* in den Partizipien der Vergangenheit steuert. Sie fangen an, Beispiele aus dem täglichen Sprachgebrauch zu sammeln und bekommen ein kleines Korpus mit verschiedenen Verben. Sie stellen fest, dass die oberen zwei Zeilen Verben mit *ge-* enthalten. Diese Vorsilbe *ge-* darf hingegen bei den Verben der unteren Zeilen nicht vorkommen:

ge-kennzeichnet	ge-frühstückt	ge-baggert	ge-spielt
ge-nagelt	ge-ohrfeigt	ge-faxt	ge-fesselt
trompetet	studiert	schmarotzt	betoniert
bombardiert	durchmischt	verbockt	protestiert

Es ist nicht einfach, die *ge-*Regel zu erkennen. Ob ein Verb um ein *ge-* erweitert wird oder nicht, scheint weder von der Länge noch von der Bedeutung abhängig zu sein. Gut trainierte Sprachwissenschaftler/-innen wissen, dass die *ge-*Regel betonte und unbetonte Silben zählt. Ist die erste Silbe im Verb betont, wird das *ge-* automatisch vorangestellt; verschiebt sich die Betonung weiter nach rechts, darf das *ge-* nicht auftreten.

Den Kindern bereitet das Entdecken solcher Regeln keinerlei Schwierigkeiten, da sie den rhythmischen Mustern, d.h. der Stelle der betonten Silbe im Wort, schon in frühen Jahren ihre Aufmerksamkeit schenken. Hat das Kind diese Sensitivität nicht, wird der Erwerb solcher Regeln für das Kind sehr belastend, da es sich zunehmend vor sehr vielen Einzelformen in seiner Sprachumgebung sieht, die es praktisch auswendig lernen muss - ... ein solches Unterfangen wird zu einer kaum zu bewältigenden Herausforderung.

Die meisten Kinder sind sehr wirksame Regellerner/-innen. Man geht davon aus, dass dreijährige Kinder alle Kernregeln ihrer Muttersprache wie Wortbildung oder Wortstellung schon erworben haben. Dies bedeutet, dass diese Kinder beim Übertritt in den Kindergarten schon weitgehend kompetente Sprecher/-innen ihrer Muttersprache sind.

2. Kinder mit Defiziten im Erwerb des Deutschen: Aktuelle Befunde aus dem Kindergarten

Bei aller Bewunderung für die kleinen „Regeljäger“ darf die Tatsache nicht vergessen werden, dass eine beträchtliche Minderheit der Kinder eines Jahrgangs, nämlich bis zu 15 % und mehr, erhebliche Defizite beim Erwerb ihrer Muttersprache aufweist.

Seite 27

Diese Kinder scheitern am Erlernen des zielsprachlichen Regelwerks, ohne dass diese Störung auf erkennbare Primärbeeinträchtigungen wie sprechmotorische Defizite, offensichtliche hirnorganische Störungen, Hörschäden, geistige Behinderung oder massive soziale Benachteiligung zurückgeführt werden kann. In diesem Zusammenhang spricht man von Spracherwerbsstörungen (SES).

Großflächige Untersuchungen der letzten Jahre sprechen sogar von einem größeren Anteil der SES-Kinder pro Jahrgang. Heinemann und Höpfner (2002) sprechen von 20,3 % betroffenen Kindern bei den Vierjährigen. Grimm et al. (2004), die 1500 Kinder im Vorschulalter untersucht haben, sprechen von 10 % akut betroffenen und zusätzlichen 20 % „Verdachtskindern“, also insgesamt von rund 30 % der Kinder pro Jahrgang, deren Sprachentwicklung in den zentralen Bereichen nicht intakt ist.

...

Trotz großer Anstrengungen, das Problem der SES-Kinder in den Griff zu bekommen, zeigten aktuelle regionale Erhebungen, dass viele der betroffenen Kinder unerfasst bleiben. In Penner (2004 und (erscheint)) wird gezeigt, dass mehr als 20 % der untersuchten Sechsjährigen im Regelkindergarten den Sprachentwicklungsstand von 30 Monaten nicht erreicht haben. Diese Kinder werden aufgrund ihrer allgemeinen Unauffälligkeit im Kindergarten nicht als SES-Kinder erkannt.

Mit erheblichen Schwierigkeiten im Regelerwerb kämpfen nicht nur deutschsprachige Kinder mit SES. Unter diesem Problem leiden auch die sogenannten „DaZ-Kinder“, d.h., die Kinder, die im Kindergarten Deutsch als Zweitsprache lernen. Aktuelle Untersuchungen zeigen, dass – so wie die Deutsch sprechenden Kinder mit SES – die absolute Mehrheit der DaZ-Kinder am Erwerb des Regelsystems des Deutschen scheitert. Dies lässt sich in Zahlen ausdrücken. In Penner (erscheint) wird gezeigt, dass sich die sprachlichen Leistungen der DaZ-Kinder in den Kernbereichen des Deutscherwerbs praktisch innerhalb des untersten Leistungsquartils der Kinder mit Deutsch-als-Muttersprache (DaM) befinden. Anders ausgedrückt: Aus sprachtherapeutischer Sicht bedeutet dieser Befund, dass der Mittelwert der sprachlichen Leistungen der DaZ-Gruppe genau in dem Bereich angesiedelt ist, in dem die DaM-Kinder als SES eingestuft und sprachtherapeutisch behandelt werden. Die Befunde aus unserer frühen Untersuchung bestätigen diese Annahme. Wie in Penner (2003) gezeigt, sind DaZ- und SES-Kinder der DaM-Gruppe - im Vergleich zu den sprachlich unauffälligen Mitgliedern der DaM-Gruppe - statistisch nicht unterscheidbar.

Es fragt sich nun, ob die Kinder der DaZ-Gruppe mit zunehmender Spracherfahrung zu einem späteren Zeitpunkt aufholen können. Weiterführende Untersuchungen machen deutlich, dass die im Kindergarten festgestellten Differenzen auf Dauer bestehen bleiben. Es handelt sich hier um Stagnationserscheinungen.

Es sei hier zunächst angemerkt, dass schon im letzten Kindergartenjahr Stillstandeffekte sichtbar werden können. Dieser Punkt wird in Penner (erscheint) detailliert diskutiert und mit Daten belegt.

In der Schule scheint sich die Kluft zwischen der DaM- und der DaZ-Gruppe zu verfestigen. Dies zeigen u. a. die ersten Ergebnisse aus der IGLU-Studie (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, 2003).

Die 2003 veröffentlichte Schweizer Studie *Schullaufbahn und Leistung - Bildungsverlauf und Lernerfolg von Züricher Schülerinnen und Schülern am Ende der 3. Volksschulklasse*, U. Moser, F. Keller und S. Tresch, 2003, ist eine mit der IGLU vergleichbare Untersuchung von Grundschulern/-schülerinnen. Auch in dieser Studie wird die Benachteiligung der DaZ-Kinder in der Schule deutlich. Interessant ist, dass – analog zu unseren Befunden im Kindergarten – auch die Mittelwerte der schulischen Leistungen der DaZ-Kinder im Mathematik- und Deutschunterricht im Bereich des untersten Quartils der DaM-Kinder liegen.

Diese Befunde sind für uns von entscheidender Bedeutung: Die Daten deuten auf eine Persistenz der sprachlichen Benachteiligung und das Scheitern der Integration hin, die schon im Kindergarten deutlich belegt ist und in der Schule nicht behoben werden kann. Präziser ausgedrückt: Die Sprachlerndefizite in der Zweitsprache (L2) bei Migrantenkindern werden trotz schulischer Maßnahmen und trotz wachsender sprachlicher Erfahrungen der Kinder nicht zufrieden stellend gemindert. Die Persistenz-Hypothese stimmt mit dem oben diskutierten Befund bezüglich der „Stagnation“ überein, die wir im Vorschulbereich festgestellt haben: Der Stillstand im L2-Lernprozess scheint sich im letzten Kindergartenjahr zu verfestigen und setzt sich in den Schuljahren fort.

Die Kluft zu Ungunsten der DaZ-Kinder bleibt bis zum Schulabschluss bestehen. Es ist im Allgemeinen bekannt, dass die sprachliche Benachteiligung der DaZ-Kinder ihre schulischen Leistungen erheblich negativ beeinflusst. Dies äußert sich z.B. in der eher niedrigen Lesekompetenz der Migrantenkinder gemäß der Einstufung der PISA-Studie 2001, die wie folgt zusammengefasst werden kann:

1. 20% der Schüler/-innen aus Migrantenfamilien sind extrem schwache Leser/-innen (niedriger als Stufe 1).
2. 50% der Schüler/-innen aus Migrantenfamilien überschreiten die Elementarstufe 1 nicht.
3. 2% der Schüler/-innen aus Migrantenfamilien gelten als sehr gute Leser/-innen (Stufe 5).

Soweit die globalen, systembezogenen Aspekte der sprachlichen Benachteiligung von Kinder mit Schwierigkeiten im Spracherwerb. Bevor wir zu den Lösungen übergehen, soll zunächst die Bedeutung unserer Befunde aus spracherwerbstheoretischer Sicht beleuchtet werden.

3. Unterschiedlich lernen

Aus spracherwerbstheoretischer Perspektive wird zwischen zwei Formen des Sprachlernens unterschieden:

Assoziatives
Lernen

Regel-geleitetes
Lernen

Das regel-geleitete Lernen ist die normale, gesunde Form des Spracherwerbs. Es zeichnet sich dadurch aus, dass die Kinder von Beginn an sehr gezielt nach den Regeln suchen, die dem Sprachsystem zugrunde liegen. Ein typisches Beispiel für eine solche Regel haben wir eingangs anhand der *ge*-Regel diskutiert. Wie wir gezeigt haben, hängt der Erfolg des Kindes in diesem Fall davon ab, ob es die sprachrhythmischen Prinzipien der Wortbildung im Deutschen entdecken kann. Alles andere ist trivial und erfolgt automatisch. Wenn das Kind seine Aufmerksamkeit dem sprach-rhythmischen Muster schenkt, dann muss es nur folgende Muster unterscheiden:

1

Beginnt das Verb in der Grundform mit einer betonten Silbe, so wird in der Vergangenheitsform ein *ge-* vorangestellt

2

Beginnt das Verb in der Grundform mit einer unbetonten Silbe, so wird in der Vergangenheitsform kein *ge-* vorangestellt

Alle anderen Merkmale wie Verbbedeutung, Silbenanzahl, die lautliche Beschaffenheit des Wortes usw. werden als irrelevant ausgeschlossen.

Hat das Kind diese Berechnung (Computation) der Betonungsmuster korrekt vollzogen, ist der Weg in die kreative Unendlichkeit der Sprachverwendung frei. Mit dieser einfachen Regel kann das Kind unendlich viele Vergangenheitsformen bilden und verstehen, wie es will, und zwar unabhängig von seiner tatsächlichen Erfahrung, d.h. das Kind kann auch neue Verben in der Vergangenheit benutzen, ohne dass es die Vergangenheitsform dieses Verbs gehört hat. In diesem Sinne wird das regelgeleitete Sprachlernen als erfahrungs- oder situationsunabhängig bezeichnet.

Diese Fähigkeit ist die Grundvoraussetzung für die so genannte sprachliche Kreativität, mit der wir unendlich viele neue Formen ableiten. Sie ist mit Autofahren oder Schachspielen vergleichbar. Wenn wir beispielsweise die Verkehrsregeln erlernt haben, spielt es grundsätzlich keine Rolle mehr, ob wir in unserer gewohnten Gegend oder in einer fremden Stadt fahren. Die neue Situation erfordert lediglich die Anwendung einer Regel, die uns zum Ziel bringt. Mit dem Schachspielen ist es ähnlich. Wenn wir die Spielregeln beherrschen, ist es absolut unerheblich, ob wir mit dem Brett spielen, mit dem wir das Spiel gelernt haben. Es gelten überall und immer dieselben Spielregeln.

Was geschieht mit den SES- und DaZ-Kindern, die beschränkte Lernressourcen haben? Diese Kinder neigen eher zum assoziativen Lernen, das eine andere Logik verfolgt. Fehlen dem sprachlernenden Kind die Ressourcen, die durch die Datenvielfalt verdeckten Regeln aufzuspüren, weicht es auf eine Ersatzstrategie aus. Die sonst situationsunabhängige Regel, die unendlich viele korrekte Äußerungen erzeugen kann, wird durch die Verbindung (Assoziation) von bestimmten Wortformen, Satzmustern oder Wortbedeutungen mit spezifischen sprachlichen Erfahrungen und Situationen ersetzt. Liegt nun eine bestimmte Äußerung außerhalb der sprachlichen Erfahrung des Kindes, muss es praktisch erraten, wie die Zielform aussehen könnte, oder was der neue, unbekannt Satz bedeuten könnte.

Ein Beispiel soll diese Situation verdeutlichen. Kinder können Fragen assoziativ lernen. Kinder können beispielsweise Fragen verstehen, indem sie die steigende Satzmelodie, die allgemeine Funktion von Fragen und das situative Wissen geschickt verbinden, ohne die zugrunde liegende Strukturregel zu erlernen. So nimmt das Kind dank seiner Erfahrung an, dass sich das Erfragte in einer Routinefrage wie *Was hat er zu Mittag gegessen?* auf das Objekt des Ess-Ereignisses bezieht. Fragesätze im Alltag sind oft komplexer. In der Vergangenheit werden sie häufig mit einem vorangestellten Satz gebildet wie beispielsweise *Was meinst du, was er zu Mittag gegessen hat?* Unerwarteter Weise enthält auch der vorangestellte Satz das Fragewort *was*. Für uns „Regelwisper“ ist dieser komplexe Satz leicht zu verstehen: Das *was* im vorangestellten Satz ist nur eine „Dekoration“ und wird nicht als echtes Fragewort verstanden. Die echte Frage ist die Frage im Nebensatz. D.h., wir fragen nicht *was meinst du?*, sondern *was hat er zu Mittag gegessen?* Das erste *was* ist eine Kopie des echten *was* im zweiten Satz, die aus rein strukturellen Gründen eingesetzt wird. Fragen wir hingegen *Wem willst du sagen, was er gegessen hat?* dann verhält es sich mit der Fragestellung genau anders herum: Die Frage ist eine Frage nach der Person, welcher der Inhalt des Nebensatzes vermittelt werden soll, und nicht mehr nach dem Essobjekt. Beherrscht das Kind die zugrunde liegende Regel der Fragebildung nicht, stößt es mit zunehmenden Ansprüchen der Sprache im Alltag immer mehr auf Schwierigkeiten, Fragen zu verstehen. In der Schule kann ein solches Defizit entscheidend werden.

Von der Unterscheidung zwischen *regel-geleitet* und *assoziativ* ausgehend, ist die sprachliche Ausgangslage für ein Förderprogramm im Kindergarten wie folgt:

1

Kinder mit Spracherwerbsstörungen und die absolute Mehrheit der Migrantenkinder sind assoziative Lerner

2

Kinder mit unauffälliger Sprachentwicklung sind hochgradig wirksame Regellerner

Spracherwerbstheoretisch betrachtet, soll ein adäquates Sprachförderprogramm im Kindergarten darauf abzielen, die Kinder der Gruppe 1 zu effizienten Regellernern zu machen.

4. Auf der Suche nach Lösungen

Die zunehmende Not der sprachlichen Situation von Migrantenkindern hat in den letzten Jahren eine flutartige Welle von Förderprogrammen ausgelöst. In einer systematischen Übersicht der aktuellen Sprachförderansätze im Kindergarten wird in Penner (erscheint) zwischen zwei Paradigmen unterschieden, nämlich:

Spracherwerbstheoretisch basierte Ansätze, die schwerpunktmäßig auf das Regellernen nach klar definierten Phasen fokussieren

Pädagogisch basierte Ansätze, die die interkulturellen und kindergartenpädagogischen Rahmenbedingungen des Deutschlernens und die primären



kommunikativen Bedürfnisse der Kinder hervorheben

Auf den ersten Blick scheinen beide Paradigmen komplementär zu sein. Der spracherwerbstheoretische Ansatz wird als bereichsspezifisch aufgefasst. D.h., die Kinder werden in präzise vorstrukturierten („inszenierten“) Lernumgebungen gefördert, die den Lernprozess der Muttersprache simulieren und jeweils auf eine einzige Regel abzielen. Als Modell dient das Regellernen im natürlichen Spracherwerb, das bestimmt, wie und wann der Übergang von einer Erwerbsphase zur anderen ausgelöst wird. Im Rahmen dieses Ansatzes wird dem Kind systematisch und streng nach den Prinzipien des Deutscherwerbs ein Regelbereich nach dem anderen zugänglich gemacht:

Rhythmus und Wortbildung	Prinzipien der Wortbedeutung	Sprachverstehen: Verben und die Ereignisse, die sie bezeichnen
Satzbau: Hauptsatz	Satzbau: Nebensatz	Fragebildung
die Funktionen des Artikels	Sprachverstehen: Mengen	Sprachverstehen: Komplexe Fragen

Die pädagogisch basierten Förderprogramme betonen hingegen die Ganzheitlichkeit und die situative Abhängigkeit des Lernprozesses und stellen kindergartenpädagogische und interkulturelle Aspekte in den Vordergrund.

Wo ist der gemeinsame Nenner beider Ansätze? Es wird in der Kindergartenpädagogik immer wieder hervorgehoben, dass Bildung im Kindergarten nur dann möglich ist, wenn sie sich an den natürlichen Entwicklungs- und Bildungsprozessen im Kindesalter orientiert. Dieses allgemein gültige Prinzip ist auch die Grundlage des spracherwerbstheoretischen Ansatzes, wo es allerdings einen anderen Schwerpunkt bekommt: Man geht davon aus, dass die Nutzung der Sprachlernressourcen des Kindes durch eine systematische Anpassung an die Lernstrategien und –phasen des normalen Spracherwerbs in der (sehr) frühen Kindheit optimiert wird.

Während die pädagogisch basierten Förderprogramme in der Kindergartenpädagogik verankert sind und deshalb methodologisch wenig hinterfragt werden, ist der spracherwerbstheoretische Ansatz mit der bereichsspezifischen und streng strukturierten Vorgehensweise für die Kindergartenwelt eher neu. Die Einführung solcher Ansätze, die beispielsweise im klinischen Setting der Sprachtherapie verwendet werden (s. Penner 2004), wirft einige Fragen auf, die es empirisch anzugehen gilt:

Das Lernpotential der förderbedürftigen Kinder im Kindergarten

Wie groß ist der Lerneffekt bei Kindern, die so gezielt mit einem bereichsspezifischen

Programm gefördert werden?

Die Reichweite der Lerneffekte bei den Kindern
--

Profitieren alle förderbedürftigen Kinder von einer bereichsspezifischen Förderung des Regellernens, oder beschränkt sich der Lerneffekt auf die eher starken Kinder?

Das Lehrpotential und die Lehrkompetenz im Kindergarten

Wie groß ist die Förderkapazität von Erziehern/Erzieherinnen, die speziell für die bereichsspezifische Arbeit am Regellernen geschult werden?

5. Der spracherwerbstheoretische Ansatz unter der Lupe: Das Kon-Lab-Programm

Diesen Fragen geht zunächst das Pilotprojekt 2002 in Kindergärten in Zürich nach, dessen Ergebnisse in Penner 2003 veröffentlicht wurden. Das Pilotprojekt wurde mit dem Kon-Lab-Programm durchgeführt. Die Kon-Lab GmbH wurde 2001 im Rahmen einer universitären Unternehmung des Wissens- und Technologietransfers an der Universität Konstanz mit dem Hauptziel gegründet, universitäre Grundlagenforschung im Bereich der Sprachstörung und –förderung in die Praxis umzusetzen.

Im Rahmen des Technologie- und Wissenstransfers hat Kon-Lab ein Programm zur Frühförderung von Migrantenkindern und spracherwerbsverzögerten Kindern im Kindergarten entwickelt. Das Programm zielt darauf ab, die eingangs erwähnten Defizite im Spracherwerb und die daraus resultierenden Stagnationen mit unterstütztem Regellernen zu beheben und dadurch in erster Linie ein besseres Sprachverstehen zu erreichen. Es besteht aus drei Stufen, die insgesamt 34 Bausteine umfassen. Die drei Stufen in der Übersicht:

Stufe 1: In dieser Stufe werden die Kinder für die Prinzipien sensibilisiert, die dem Erwerb des Wortschatzes zugrunde liegen. Hierbei handelt es sich primär um die sprachrhythmischen Regeln des Deutschen, die dafür sorgen, dass aus einer Lautkette die Einheit *Wort* entsteht. Gleichzeitig erwerben die Kinder die sprachspezifischen Wortbildungsmechanismen, die es ihnen ermöglichen sollen, Wörter produktiv abzuleiten und somit den Wortschatz auszubauen. In Stufe 1 wird das Kind auch mit den Prinzipien des Bedeutungserwerbs vertraut gemacht, die als Voraussetzung für die Erweiterung des Sprachrepertoires gelten.

Stufe 2: In dieser Stufe erwerben die Kinder die Grammatik, die dem Artikelgebrauch zugrunde liegt, sowie die Grundregeln des Satzbaus. Diese sprachlichen Fertigkeiten sind für die Entwicklung des Sprachverstehens entscheidend.

Stufe 3: In dieser Stufe werden die in Stufe 1 und 2 erworbenen Kenntnisse in den Bereichen Wortschatz und Grammatik gezielt umgesetzt, um komplexe

Seite 33

Verstehensmerkmale, wie z.B. Mengen, Fragen oder Zeitstruktur von Ereignissen, zu erlernen.

Die drei Stufen sind keineswegs willkürlich. Sie entsprechen genau den drei kritischen Stufen des gesunden Spracherwerbs vor der Einschulung:

Stufe 1	Bis ca. 1,5 J.	Erwerb der sprachrhythmischen Regeln und der zugrunde liegenden Prinzipien des Bedeutungserwerbs
Stufe 2	Bis ca. 2,5 J.	Erwerb der Grammatik: Artikel und Satzbau
Stufe 3	Bis ca. 6 J.	Erwerb der formalen Semantik, Frageverstehen, Nebensätze, Zeitstruktur, Mengen

Die Durchführung des Programms dauert ein Jahr und kann schon bei dreijährigen Kindern eingesetzt werden. Als Vorbereitung für die Anwendung des Programms erhalten die teilnehmenden Erzieher/-innen für jede Programmstufe eine vierstündige Schulung und ein vier- bis sechsstündiges Kurzpraktikum in Form eines Coachings im Kindergarten.

Die Ergebnisse des Pilotprojektes (Penner 2003) beschränken sich auf die Migrantenkinder und zeigen folgenden Kontrast in aller Deutlichkeit.:

1
Dank der gezielten und bereichsspezifischen Förderung mit dem Programm erzielen die Migrantenkinder innerhalb kurzer Zeit hochsignifikante Lerneffekte

2
„traditionell“ geförderte Migrantenkinder erzielen bis unmittelbar vor der Einschulung sehr niedrige Lerneffekte und sind nicht in der Lage, die Basisregeln des Deutschen zu erwerben

2004 wurde das Kon-Lab-Programm in einem breiteren Kontext auf seine Wirksamkeit hin erneut evaluiert. Die Studie als Studie mit einem Vorher/Nachher-Design fand in unterschiedlichen Settings und Standorten (Ravensburg, Berlin, Offenbach) mit insgesamt 607 Kindern statt. An der Studie nahmen Vorschulkinder in einer mit dem Kon-Lab-Programm geförderten Zielgruppe und in einer mit allgemeinen pädagogischen Maßnahmen geförderten Kontrollgruppe teil. (Eine detaillierte Beschreibung des Projektes einschließlich statistischer Analyse befindet sich in Penner (erscheint)).

Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind signifikant, d.h., die Zielgruppe hat wesentlich mehr gelernt als die Gruppe mit allgemeiner Förderung.

Aufgrund der ... zusammengefassten Daten lassen sich alle drei oben gestellten Fragen positiv beantworten:

Das Lernpotential der förderbedürftigen Kinder im Kindergarten

Die mit dem Programm geförderten Kinder weisen einen erheblichen Lerneffekt im Sinne eines regel-geleiteten Lernens auf. Die Kinder machen beträchtliche Fortschritte sowohl in den direkt geförderten Bereichen als auch in den Transferdomänen, wo sie keine Übung

erhalten. Dieser Lerneffekt ist bei den allgemeinen, nur mit rein pädagogischen Maßnahmen geförderten Kindern nicht zu beobachten. Dies bedeutet, dass eine systematische Anpassung des Förderprogramms an das natürliche, frühe Spracherwerbsmodell die Nutzung der Sprachlernressourcen der Kinder wesentlich verbessert. Darüber hinaus ist deutlich geworden, dass auch die förderbedürftigen Kinder im Kindergarten über Sprachlernressourcen verfügen, die ohne gezielte Förderung ungenutzt bleiben.

Die Reichweite der Lerneffekte bei den Kindern

Es besteht kein Zweifel, dass nicht nur die Gesamtgruppe, sondern auch die allerschwächsten Kinder im Kindergarten vom Programm profitieren und markante Lernfortschritte machen. Dies gilt sowohl für die sonst als spracherwerbsgestört einzustufenden Deutsch sprechenden Kinder als auch für die Migrantenkinder. Dies bedeutet, dass es den teilnehmenden Erziehern und Erzieherinnen gelungen ist, die Lernressourcen der Kinder zu aktivieren, die teilweise extrem schlechte Startbedingungen haben.

Das Lehrpotential und die Lehrkompetenz im Kindergarten

Die Ergebnisse zeigen in aller Deutlichkeit, dass das gezielt geschulte Stammpersonal im Kindergartenalltag eine hohe Förderkapazität entwickeln kann. Die Erzieher/-innen sind durchaus in der Lage, einen verhältnismäßig komplexen Lehrgang durchzuführen und dabei die Nutzung der Lernressourcen auch der schwächsten Kinder bedeutsam zu verbessern.

6. Schlussbemerkungen und Ausblick

Es ist unumstritten, dass die lernenden Kinder günstige Rahmenbedingungen benötigen, die es ihnen ermöglichen, ihre natürlichen Lernressourcen optimal zu nutzen. Dazu gehören pädagogische Prämissen wie *Bindungsqualität zwischen Bezugsperson und Kind*, *Wertschätzung der eigenen Kultur und Sprache*, und vieles mehr.

Darüber hinaus ist es von entscheidender Bedeutung, sich an den natürlichen Entwicklungsprozessen der früheren Kindheit zu orientieren. In der Sprachförderung kommt dieser Forderung eine besondere Bedeutung zu. Im Mittelpunkt der frühen Sprachentwicklung steht das Regellernen, das nach einer bestimmten Reihenfolge von Phasen in einem jeweils spezifischen Bereich stattfindet (Sprachrhythmus, Syntax, Wortbildung usw.). Kinder scheinen ihre vorhandenen Lernressourcen optimaler zu nutzen, wenn das Förderprogramm von den Prinzipien und Strategien des natürlichen, frühen Spracherwerbs Gebrauch macht. Aus diesem Standpunkt heraus betrachtet, stellen spracherwerbstheoretische Programme eine sinnvolle und notwendige Ergänzung der im Rahmen der Kindergartenpädagogik angebotenen Maßnahmen dar.

Erfreulicherweise beschränken sich die Ergebnisse unserer Untersuchungen nicht auf die Lerneffekte bei den Kindern. Dank der Weiterqualifizierungsmaßnahmen haben die teilnehmenden Erzieher/-innen das Fachwissen erworben, das neue Förderprogramm kompetent durchzuführen. Es hat sich gezeigt, dass die so

geschulten Erzieher/-innen das neu erworbene Wissen mit den kindergartenpädagogischen Prämissen zu einem für die Kinder nützlichen Förderpaket fachgerecht zusammengeschnürt haben. Die Praxis im Kindergarten konnte belegen, dass zwischen den beiden Paradigmen, *kindergartenpädagogische Ansätze* und *spracherwerbstheoretische Ansätze*, in Wirklichkeit kein Widerspruch besteht.

Eine genaue Analyse der Projektergebnisse weist auf einen zusätzlichen Aspekt hin. In den meisten Fällen beziehen sich die Sprachfördermaßnahmen im Kindergarten auf Kinder vor der Einschulung. Trotz beachtlicher Lerneffekte bei den geförderten Kindern in unseren Projekten darf keineswegs vergessen werden, dass das übergeordnete Ziel, nämlich *Chancengleichheit bei der Einschulung*, im letzten Halbjahr im Kindergarten nicht vollumfänglich erreicht werden kann. Dafür ist die Interventionszeit zu kurz. Aus diesem Grund haben erfahrene Erzieher/-innen begonnen, das Kon-Lab-Programm mit 3-jährigen Kindern durchzuführen, d.h. mit Kindern im vierten Lebensjahr. Unter der Annahme, dass die bisher beobachteten Lerneffekte stark bleiben, ist damit zu rechnen, dass diese Frühintervention zur Chancengleichheit bei sprachlich benachteiligten Kindern wesentlich beitragen wird.

Der Autor
PD Dr. Zivi Penner
Dörflistr. 13a
CH-8572 Berg (TG)
Schweiz
Zvi.penner@kon-lab.com

Bibliographie

- Baumert, J. et al. (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Valtin und Walther (2004) Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU). Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Moser, U., Keller, F. Tresch, S. (2003): Schullaufbahn und Leistung. Bildungsverlauf und Lernerfolg von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der 3. Volksschulklasse. Will: h.e.p.Verlag.
- Penner, Z. (2003) Neue Wege der sprachlichen Frühförderung bei Migrantenkindern. Kon-Lab, Frauenfeld.
- Penner, Z. (2004) Forschung für die Praxis: Neue Wege der Intervention bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen. In Forum Logopädie 2004 6/18.
- Penner, Z. (erscheint) Auf dem Weg zur Sprachkompetenz. Neue Perspektiven der sprachlichen Frühförderung bei Migrantenkindern. Ein Arbeitsbuch.

Ich will deine doofe Sprache nicht **Zweisprachige Entwicklung und Erziehung in gemischt-sprachigen Familien**

Anja Leist-Villis

Für die Spracherziehung in gemischt-sprachigen Familien wird gemeinhin die Methode *eine Person - eine Sprache* empfohlen. Das heißt zum Beispiel: Der griechische Vater spricht mit dem Kind Griechisch, und die deutsche Mutter spricht mit dem Kind Deutsch.

So einfach sich das auf den ersten Blick anhören mag, so schwierig ist häufig die Umsetzung dieser Methode in die Praxis. Dies liegt daran, dass zweisprachige Entwicklung und Erziehung sich nicht nur zwischen *Vater-Mutter-Kind* abspielt, sondern auch im Kindergarten und in der Schule stattfindet. Und dann sind da auch noch die deutsche und die griechische Großmutter, die Nachbarn, Freunde, Kollegen, Leute, die man auf der Straße trifft, in der Straßenbahn oder im Supermarkt, auch solche, die man nicht kennt - und auch diese Leute haben einen Einfluss auf die zweisprachige Entwicklung und Erziehung. All diese Einflüsse führen dazu, dass die Umsetzung des Prinzips *eine Person - eine Sprache* häufig nicht so einfach ist, wie man vielleicht denken könnte.

Hinzu kommt: Das Kind selbst befindet sich in der Situation: *eine Person, zwei Sprachen*. Es fängt schon sehr früh an, bewusst zu entscheiden, mit wem es wann welche Sprache sprechen möchte oder auch nicht.

Ich will deine doofe Sprache nicht.

Der zweisprachigen Entwicklung und Erziehung, am Beispiel griechisch-deutscher Familien, widmet sich dieser Vortrag. Ich möchte Ihnen eine Untersuchung vorstellen, die ich zu diesem Thema gemacht habe. Die Grundlagen der Untersuchung sind Erkenntnisse aus Spracherwerbs- und Zweisprachigkeitsforschung sowie der sozialen Netzwerkforschung.

Die Spracherwerbsforschung zeigt, wie Kinder Sprache erwerben. Auch wenn sich diese Prinzipien ursprünglich auf den einsprachigen Spracherwerb beziehen, so sind sie doch auch auf frühkindliche Zweisprachigkeit übertragbar. In den unterschiedlichen Ansätzen des Spracherwerbs, die ich Ihnen im Folgenden vorstellen werde, geht es immer um das Wechselspiel von Anlage und Umwelt, wobei diese Komponenten in den einzelnen Erklärungsansätzen sehr unterschiedlich gewichtet werden.

Spracherwerb hat zunächst sehr viel mit Imitation zu tun. Kinder erwerben Sprache, indem sie die Sprachmuster ihrer Muttersprache imitieren. Wenn Kinder geboren werden, dann schreien sie überall auf der ganzen Welt gleich. Aber schon nach drei bis fünf Monaten unterscheiden sich ihre Lautproduktionen, wie man u. a. in einer vergleichenden Untersuchung von deutschen und französischen Babys herausgefunden hat. Aussprache und auch Sprachmelodie entwickeln sich schon ganz früh, und das ist auch der Grund dafür, warum wir als Erwachsene solche Schwierigkeiten haben, eine erlernte Fremdsprache akzentfrei zu sprechen. Wir können eine Sprache hinsichtlich Wortschatz und Grammatik perfekt erlernen, aber die Aussprache wird uns meistens doch verraten. Das gilt übrigens nicht nur für fremde Sprachen, sondern auch schon für die Herkunft innerhalb Deutschlands. Man kann zum Beispiel sofort hören, ob jemand aus Hamburg oder aus Bayern kommt, und das wird er auch sein Leben lang nicht los.

Als erster Punkt ist also festzuhalten: Spracherwerb ist Imitation. Kinder brauchen von der Umwelt Sprachvorbilder, sozusagen sprachlichen Input. Sie müssen die Sprache hören, damit sie sie imitieren können. Die Kinder machen das von selbst, ohne dass man ihnen eigens etwas vorspricht und sie auffordert, es nachzusprechen. (Auf solche Aufforderungen reagieren sie meistens ohnehin nicht).

Dies gilt auch für zweisprachig aufwachsende Kinder, die von Geburt an das Lautrepertoire beider Sprachen aufnehmen. Zweisprachigkeit von Geburt an ist diesbezüglich ein großer Vorteil. Es wird die Lautierung einer zweiten Sprache erworben, die ein älterer Mensch sich nur noch schwer aneignen kann.

Kommen wir jetzt zum Erwerb grammatischer Regeln.

Ein Kind sagt zum Beispiel: *Meine Lehrerin hat die Babyhasen gehalten.*

Die Erzieherin antwortet: *Hast du gesagt, dass deine Lehrerin die Babyhasen gehalten hat?*

Seite 37

Kind: *Ja*

Erzieherin: *Was hat sie getan?*

Kind: *Sie hat die Hasen gehalten.*

Erzieherin: *Hat sie sie festgehalten?*

Kind: *Nein, sie hat sie ganz lose gehalten.*

Gerade habe ich gesagt, dass Spracherwerb Imitation ist. Bei der Grammatik ist das aber anscheinend nicht der Fall. Das Kind ist relativ resistent und imitiert nicht. Woran liegt das? Warum sagt das Kind *gehalten*? Macht das Kind einen Fehler?

Nein, im Prinzip macht das Kind keinen Fehler; vielmehr wendet es die Regeln der regelmäßigen Verb-Beugung an: malen – gemalt, kochen – gekocht, halten – gehalten. Die Anwendung einer grammatikalischen Regel, hier der regelmäßigen Verb-Beugung, ist etwas Erstaunliches, weil die Kinder das bereits in sehr jungem Alter machen, in einem Alter, in dem sie von ihrer Denkentwicklung her noch nicht zur Abstraktion bzw. zur bewussten Regelbildung in der Lage sind. Sie könnten nie bewusst Grammatik lernen oder sich über Grammatik unterhalten, trotzdem wenden sie grammatikalische Regeln an. Deswegen geht die Spracherwerbsforschung davon aus, dass Kinder die angeborene Fähigkeit haben, unbewusst grammatikalische Regeln zu erwerben und anzuwenden.

Auch zweisprachig aufwachsende Kinder wenden Regeln an. Dabei übertragen sie häufig Regeln von der einen Sprache in die andere. Beispielsweise übertragen sie Regeln für die Wortstellung im Satz von der einen Sprache auf die andere. Solche „Fehler“ gehören bei zweisprachigen Kindern zu den normalen Phasen des Spracherwerbs.

Spracherwerb ist Regelerwerb. Kinder brauchen auch dafür sprachliche Vorbilder aus ihrer Umwelt, aber die Fähigkeit zum Grammatikerwerb bringen sie als Anlage schon mit, auch wenn sie im frühen Kindesalter nicht bewusst über Grammatik nachdenken können. Deswegen bringt es übrigens – abgesehen von anderen pädagogischen Gründen, die dagegen sprechen – auch nichts, Grammatik“fehler“ direkt zu verbessern und beispielsweise zu sagen: *Das heißt aber: gehalten*. Die Kinder können darüber noch nicht reflektieren.

Ein weiteres Beispiel zeigt, dass Sprache durch Interaktion erworben wird. Interaktion ist das wichtigste, was ein Kind überhaupt für Spracherwerb braucht. Genau genommen braucht ein Kind keine Bildkarten, keine Vorsprech- und Nachsprechdialoge – was es braucht, ist soziale Interaktion, sind Gespräche.

Zweisprachige Kinder richten sich schon sehr früh nach den sprachlichen Bedürfnissen ihrer Gesprächspartner. Sie können schon sehr früh unterscheiden, welche Sprache sie wann einsetzen müssen. Sie antworten beispielsweise, wenn sie etwas auf Griechisch gefragt werden, auf Griechisch, und wenn sie dasselbe auf Deutsch gefragt werden, auf Deutsch.

Auch das Bedürfnis nach Interaktion ist anlagebedingt. Kinder kommunizieren von Geburt an, zunächst nonverbal, indem sie beispielsweise schreien oder Blickkontakt aufnehmen. Das Kind braucht Menschen in seiner Umgebung, die auf seine lautlichen Äußerungen reagieren, um sich sprachlich entwickeln zu können.

Der Prozess der kindlichen Entwicklung ist von dem Schweizer Entwicklungspsychologen Jean Piaget (1896 – 1980) beschrieben worden. Piaget hat gezeigt, dass Kinder sich vom Konkreten zum Abstrakten hin entwickeln, und zwar sowohl beim Spracherwerb als auch bei der kognitiven Entwicklung insgesamt. Im Alter von einundeinhalb Jahren begreifen Kinder ihre Umwelt. Sie sehen einen Ball an, sie fassen ihn an, sie versuchen, ihn in den Mund zu nehmen, sie stoßen ihn weg und erwerben auf diese Weise allmählich eine Vorstellung davon, was ein Ball ist. Ungefähr zu demselben Zeitpunkt erwerben Kinder auch die unbewusste Erkenntnis, dass Objekte selbst dann existieren, wenn man sie nicht sehen kann. Wenn man kleine Babys zum Beispiel eine Puppe anschauen lässt und die Puppe dann hinter einen Vorhang legt, wenden sie sich uninteressiert ab und machen etwas anderes. Wenn sie älter werden, versuchen sie, den Vorhang hochzuheben, um wieder an die Puppe zu gelangen. Das heißt, sie haben eine innere Vorstellung davon, dass sich die Puppe hinter dem Vorhang befindet. In diesem Stadium beginnen die Kinder auch, bestimmte Dinge symbolisch für andere Dinge zu verwenden, zum Beispiel einen Holzklötzchen als Auto.

Warum ist das so wichtig für den Spracherwerb?

Es ist eminent wichtig, weil Sprache ein System lautlicher Symbole ist. Um dies am Beispiel des Balles zu verdeutlichen: Mit zunehmendem Alter machen Kinder immer neue Erfahrungen mit Bällen. Sie begreifen, dass es große Bälle gibt, kleine Bälle, weiche oder harte Bälle usw. Als Jugendliche können sie irgendwann über den Erdball philosophieren, obwohl sie ihn nicht anfassen oder vollständig sinnlich begreifen können. Mit Hilfe der Sprache ist es möglich, von konkreten Erfahrungen zu abstrahieren und die Denkentwicklung einzuleiten.

Weitere grundlegende Erkenntnisse stammen aus der Zweisprachigkeitsforschung. Sie zeigt u. a., dass die beiden Sprachen innerhalb einer Person miteinander in Kontakt treten, wie wir am Beispiel der Regelübertragung von einer Sprache in die andere gesehen haben. Eine Zeitlang ist man davon ausgegangen – und auch heute noch gibt es diese Idealvorstellung – dass die Sprachen unabhängig voneinander sein sollen. Das entspricht aber nicht der Realität. In der Realität beeinflussen sich die Sprachen. Ferner ist es meistens so, dass zweisprachige Personen eine starke und eine schwache Sprache haben. Relativ selten werden beide Sprachen gleich perfekt beherrscht. Welche Sprache jeweils die starke und welche die schwache ist, das kann unterschiedlich sein und variieren, z. B. je nach Aufenthaltsort der Person, nach Thema, mit dem die Person sich beschäftigt, oder mit dem Wechsel des familiären oder beruflichen Umfeldes. Die Dominanz der Sprachen ist also etwas Dynamisches im Lebensverlauf der Person und nicht irgendwann einmal festgelegt für den Rest des Lebens.

Zu Beginn habe ich festgestellt, dass die grundlegenden Prozesse des Spracherwerbs bei ein- und zweisprachigem Aufwachsen die gleichen sind. Es gibt jedoch zwei große Unterschiede:

- Sofern Kinder nicht in einem Land mit mehrsprachiger Gesellschaft, wie zum Beispiel Luxemburg, aufwachsen, wachsen sie auf mit einer Umgebungssprache und einer Nicht-Umgebungssprache, in Deutschland also zum Beispiel mit der Umgebungssprache Deutsch und der Nichtumgebungssprache Griechisch. Das Griechische, bzw. die sprachlichen Vorbilder für das Griechische, sind dann für das Kind nicht so stark präsent wie für einsprachige Kinder in deutscher Sprachumgebung das Deutsche.
- Gegenüber Zweisprachigkeit gibt es immer noch Vorurteile. Sie wird noch nicht als etwas Normales eingestuft. Vielfach glaubt man immer noch, sie sei eine Überforderung für die Kinder. Noch bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts hinein nahm man sogar an, dass das Erlernen von zwei Sprachen zur Schizophrenie führe.

Neben den Aufgaben, die das soziale Umfeld im Spracherwerb generell hat, nämlich sprachliche Vorbilder und sprachlichen Input zu liefern, Möglichkeiten der sozialen Interaktion zu bieten und Sprechanlässe zu schaffen, kommen beim zweisprachigen Spracherwerb die Schaffung von Sprachkontakten in der Nichtumgebungssprache sowie einer positiven Einstellung gegenüber Zweisprachigkeit hinzu.

Mit der systematischen Analyse des sozialen Umfeldes beschäftigt sich die soziale Netzwerkforschung, das dritte Standbein der Untersuchung, die ich Ihnen nun vorstellen werde.

Die leitende Fragestellung war, welche Faktoren im sozialen Netzwerk die zweisprachige Entwicklung und Erziehung in gemischtsprachigen Familien unterstützen. Dazu wurden insgesamt 100 Mütter aus griechisch-deutschen Familien befragt. Die befragten Mütter waren Mütter, die eine Nicht-Umgebungssprache vertraten, d. h., griechische (mit Deutschen verheiratete) Mütter in Deutschland und deutsche (mit Griechen verheiratete) Mütter in Griechenland. Diese Stichprobe mit 100 Müttern ist nicht repräsentativ, so dass die Ergebnisse der Untersuchung nicht auf alle vergleichbaren Populationen zutreffen müssen. Ferner ist zu berücksichtigen, dass die Väter der Kinder nicht befragt wurden. Bei einer gleichzeitigen Befragung der Väter hätte die Stichprobe entweder doppelt so groß ausfallen müssen (zu groß für mich als Einzeluntersucherin) oder die Vergleichswerte hätten bei gleich bleibender Stichprobengröße für relevante Aussagen nicht mehr genug hergegeben.

Und hier sind einige Ergebnisse dieser Untersuchung.

Sprachmischung

64 % der Mütter haben angegeben, dass ihre zweisprachigen Kinder die Sprachen vermischen. Ein Kind im Alter von zum Beispiel 4 Jahren kann noch nicht über zwei komplett ausgereifte Wortschätze verfügen bzw. für jeden Gegenstand in jeder der beiden Sprachen je ein Wort erworben haben. Und so ist es in dieser Phase normal, dass es ein Wort, das ihm in einer Sprache vertraut ist, bei Bedarf im Kontext der anderen Sprache verwendet. Sagt zum Beispiel eine deutsche Mutter jeden Morgen zu ihrem Kind *Hier ist dein Saft. Hast du noch Saft? Nimm noch ein bisschen Saft!* o. ä. wird sich ihm das deutsche Wort *Saft* stark einprägen, noch bevor es sich das griechische Wort für *Saft* zueigen gemacht hat, und es wird das deutsche Wort *Saft* in einer griechischen Sprachumgebung bei Bedarf wahrscheinlich in einem griechischen Satz verwenden. Das geschieht unbewusst. Man nennt diesen Vorgang naive Sprachmischung. Je älter das Kind wird, desto mehr Wörter lernt es in beiden Sprachen, so dass es mit zunehmendem Alter allmählich die naive Sprachmischung aufgibt. Dabei ist wichtig und förderlich, dass sich das Kind in einem Umfeld befindet, dass die Sprachen nicht vermischt.

Wenn die Phase der naiven Sprachmischung überwunden ist, können die Kinder das Mittel der Sprachmischung bewusst einsetzen. Dazu ein Beispiel. Ein Kind in Griechenland sagt auf Deutsch: *Die Fische sind im Wasser, nein, nicht im Wasser* - und setzt jetzt das griechische Wort für *Meer* ein. Warum? Weil für das Kind das Meer mit Griechenland verbunden ist; das Meer ist für das Kind sozusagen etwas Griechisches. Indem es in dem deutschen Satz das griechische Wort für *Meer*

Seite 39

verwendet, hat es seine konkrete Erfahrung, dass das Meer griechisch ist, mit dem passenden lautlichen Symbol verknüpft. Sprache ist symbolische Repräsentation konkreter ganzheitlicher Erfahrung. U. a. deshalb ist es so wichtig, dass Kinder, die einsprachig mit einer anderen Muttersprache in das deutsche Bildungssystem eintreten, weiterhin in ihrer Muttersprache gefördert werden. Andernfalls werden Entwicklungen unterbrochen oder abgebrochen, die auf den ersten konkreten, unmittelbar mit den muttersprachlichen Begriffen verbundenen Erfahrungen des Kindes beruhen.

Sprachmischung tritt auch auf, wenn es ein Wort der einen Sprache in der anderen Sprache nicht gibt, wie beispielsweise das Wort *Osterhase*. Man könnte das Wort *Osterhase* im Griechischen zum Beispiel als *österlicher Hase* o. ä. wiedergeben. Aber das wäre nicht dasselbe wie *Osterhase*. In einem solchen Fall wenden auch zweisprachige Erwachsene Sprachmischung an, aber auch einsprachige. Denken Sie zum Beispiel an die vielen englischen Wörter, die u. a. im Zusammenhang mit dem Computer-Einsatz in die deutsche Sprache einfließen. Solche Sprachmischungen sind etwas Normales. Sie finden in jeder Sprache statt und sind Teil der Entwicklung der Sprachen. Mit vermeintlicher Überforderung durch Zweisprachigkeit haben sie nichts zu tun.

Verweigerung der Nichtumgebungssprache

Ein wichtiges Thema bei zweisprachig aufwachsenden Kindern ist die Verweigerung der Nichtumgebungssprache, d. h. zum Beispiel, dass griechische Kinder in Deutschland die griechische Sprache verweigern und deutsche Kinder in Griechenland die deutsche Sprache. Bei meiner Befragung der 100 Mütter haben 76 angeben, dass das vorkommt. Eine deutsche Mutter in Saloniki sagte: *Meine kleine Tochter sprach mit mir Griechisch und ich forderte sie auf, Deutsch zu sprechen. Sie antwortete auf Griechisch: Du verstehst mich doch. Warum soll ich es noch einmal sagen? Sie hatte mich durchschaut.* Eine deutsche Mutter in Athen berichtete: *Manchmal sagt mein Sohn, wenn ich ihm Deutsch beibringe: Ich will deine doofe Sprache nicht lernen.*

Kinder fangen schon sehr früh an, sehr bewusst und direkt, wie in dem zweiten Beispiel, zu formulieren: *Ich finde das doof.* Oder wie in dem ersten Beispiel zu sagen: *Wozu soll ich deine Sprache sprechen, du hast doch verstanden, was ich gesagt habe.* Das heißt, die Kinder suchen nach einem Sinn, weshalb sie die Nichtumgebungssprache verwenden sollen, zum Beispiel dann, wenn sie die Erfahrung machen, dass nur die Mutter mit ihnen Deutsch spricht und alle anderen, die Nachbarn, die Verwandten usw. Griechisch und dass auch die Mutter sehr oft Griechisch spricht, z. B. wenn sie im Supermarkt einkauft.

Manchmal nehmen Kinder, die zunächst die zweite Sprache nicht sprechen wollen, wenn sie herangewachsen sind, die zweite Sprache wieder auf. Jugendliche zum Beispiel können es später als etwas Besonderes ansehen, zwei Sprachen sprechen zu können. Aber auch in Fällen, in denen das Kind die Ausbildung der zweiten Sprache tatsächlich abgebrochen hat, waren seine Anfänge in der Zweisprachigkeit meist nicht vergeblich. Der frühe Kontakt zu der zweiten Sprache hinterlässt immer Wurzeln in einem Menschen. Wenn er sich später als Erwachsener bewusst entscheidet, die zweite Sprache doch noch zu erlernen, wird er es leichter haben als jemand, der in früher Kindheit keine Erfahrung mit dieser Sprache gemacht hat.

Konsequenz der Spracherziehung

Wie die Beispiele zeigen, gehen Kinder sehr ökonomisch mit ihren Sprachen um. Deswegen ist die Konsequenz sehr wichtig, mit der die Mutter ihr Kind zweisprachig erzieht. Das Prinzip ‚Konsequenz‘ ist jedoch in der Praxis oftmals schwer umzusetzen. Bei der o. g. Untersuchung wurden die Mütter gefragt: *Sind Sie der Meinung, dass eine Mutter mit ihrem Kind ihre Muttersprache sprechen sollte?* Diese Frage haben fast alle Mütter mit *ja* beantwortet. Dann wurden die Mütter gefragt: *Wie war es denn bei Ihnen? Wie haben Sie es denn gemacht?* Auf diese Frage haben immer noch 83 % der Mütter geantwortet: *Ich habe die Nichtumgebungssprache des Kindes konsequent mit ihm gesprochen.* Dann wurde gefragt: *Wie hat sich die Anwendung der Nichtumgebungssprache im Laufe der Jahre entwickelt?* Auf diese Frage hat nur noch die Hälfte der Mütter geantwortet, sie sei konsequent geblieben, während die andere Hälfte angibt, mit der Zeit zunehmend beide Sprachen mit dem Kind gesprochen zu haben. Weitere detaillierte Fragen zur Spracherziehung hatten als Ergebnis, dass letztlich nur 28 % der Mütter als konsequent einzustufen waren; alle anderen haben im Laufe der Zeit mehr oder weniger Ausnahmen gemacht und mal Deutsch, mal Griechisch mit dem Kind gesprochen. Die Diskrepanz zwischen dem Ziel, nur die eigene Sprache mit dem Kind zu sprechen, und der Realität, dass sie dies nicht schaffen können, stellt für viele Mütter ein Dilemma dar. Dies führt nicht selten zu großer Unzufriedenheit, wie zum Beispiel die folgenden Äußerungen von Müttern belegen: *Ich bin nicht sehr zufrieden mit den Deutschkenntnissen meiner Kinder, aber ich bin selbst schuld, denn ich spreche auch viel Griechisch mit den Kindern. Ich müsste konsequenter sein.* (Eine deutsche Mutter in Griechenland). *Ich bin sehr traurig, dass meine älteren Kinder mit mir nicht Griechisch sprechen, weil ich zunehmend mehr Deutsch mit ihnen gesprochen habe. Mit meiner vierten Tochter habe ich dann sehr viel Griechisch gesprochen.* (Eine griechische Mutter in München). Dass Mütter bei nachgeborenen Kindern versuchen, die Inkonsequenz bei der Spracherziehung der älteren Kinder wieder wettzumachen, passiert sehr häufig. Auch zeigen die Zitate, woher die Unzufriedenheit der Mütter mit ihrer eigenen Inkonsequenz rührt. Sie sind unzufrieden, weil es sich um einen schleichenden Prozess handelt, der sich entgegen ihrer ursprünglichen Absicht so ergibt. Irgendwann stellen die Mütter fest, dass sie mit ihrem Kind kaum noch die eigene Sprache sprechen, obwohl sie dies zu keinem Zeitpunkt so gewollt haben. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Mütter, die konsequent geblieben sind, auch diejenigen sind, die mit dem Spracherwerb ihrer Kinder sehr zufrieden sind.

Seite 40

Die Rolle der Väter

Von erheblicher Bedeutung für den Spracherwerb des Kindes ist die Rollenverteilung innerhalb der Familie: Wer spricht wann mit wem welche Sprache innerhalb der Familie? Eine griechische Mutter sagte: *Ich spreche ja mit meinem Mann Deutsch. Mein Sohn sagt zu mir: Sprich mit mir auch Deutsch, du kannst es doch.* Und eine deutsche Mutter in Saloniki berichtete: *Mein Mann versteht kein Deutsch, deshalb müssen wir Griechisch miteinander sprechen, sonst reden wir ja aneinander vorbei. Ich spreche nur dann Deutsch, wenn ich mit meiner Tochter allein bin.*

Diese Beispiele zeigen: Wenn der Vater die Sprache der Mutter nicht versteht, ist es sehr schwierig für die Mutter, mit dem Kind konsequent ihre eigene Sprache zu sprechen. Wenn sie sich in Gegenwart des Vaters in ihrer eigenen Sprache an das Kind wendet, kann sie dies kaum tun, denn dann bekommt der Vater ja nichts mit – es sei denn, die Mutter würde alles doppelt sagen, einmal auf Griechisch und einmal auf Deutsch, was im Alltag des Familienlebens kaum durchführbar ist. Daraus ist unmittelbar die Forderung an den Partner der Mutter abzuleiten, ihre Sprache so weit zu erlernen, dass er sie wenigstens versteht, wenn die Mutter mit dem Kind ihre Sprache spricht.

Generell ist es für das Kind wichtig, dass es die jeweilige Sprache klar zuordnen kann, am besten einer Person. Eine Möglichkeit wäre aber auch, dass eine Sprache innerhalb der Familie gesprochen wird, die andere außerhalb der Familie. Für das Kind muss klar sein, welchen Stellenwert welche Sprache hat, damit es den Sinn und die Notwendigkeit, beide Sprachen zu sprechen, erfassen kann.

Soziale Netzwerke

Die Sprachanwendung in sozialen Netzwerken kann zu einer Gratwanderung werden zwischen Höflichkeit und Konsequenz. Eine deutsche Mutter in Athen sagte: *Die Spracherziehung sollte konsequent sein, aber bei uns war das nicht immer so. Das ganze Umfeld war griechisch, so dass ich oft mit den Kindern Griechisch gesprochen habe, damit die anderen sich nicht ausgeschlossen fühlten. Es war eine Gratwanderung zwischen Höflichkeit und Konsequenz.*

Häufig kommt es vor, dass die Mütter aus dem sozialen Umfeld heraus aufgefordert werden, mit ihrem Kind die Sprache zu sprechen, die auch im Umfeld verstanden wird. Aber ebenso häufig ist, dass Mütter es selbst unhöflich finden, mit ihrem Kind in einer Sprache zu sprechen, die von der Umgebung nicht verstanden wird. Man kann kaum sagen, das eine ist richtig, das andere ist falsch. Aber ich möchte doch zu bedenken geben, dass nicht unbedingt immer von der Umgebung verstanden werden muss, was die Mutter zu ihrem Kind sagt. Stört es wirklich, wenn die Nachbarin nicht versteht, dass die Mutter sagt *Hole dir etwas zu trinken* oder ähnliches? Ein gewisses Maß an Akzeptanz ist der Umgebung schon zuzumuten. Besonders hilfreich ist es für die Mütter, wenn sich im sozialen Netzwerk der Familie viele Nichtumgebungssprachler befinden. Je mehr Kontakte beispielsweise eine griechische Familie in Deutschland mit Griechen hat, desto leichter kann sie in der Anwendung der griechischen Sprache konsequent bleiben. Auch die Sprachverweigerungsrate bei den Kindern sinkt in diesem Fall rapide (bei den Kindern der befragten 100 Mütter von 92 % auf 60 %).

Teil des sozialen Umfeldes sind auch Kindergarten und Schule. Diese können unterstützend sein, wenn sie auf zweisprachige Kinder eingestellt sind, aber die Schwierigkeiten können hier auch unter Umständen erst beginnen. Eine deutsche Mutter in Griechenland berichtet: *Bei Eintritt in den einsprachigen griechischen Kindergarten fing es an, dass er mir auf Griechisch antwortete, wenn ich Deutsch mit ihm sprach. Vorher hatte er nur Deutsch mit mir gesprochen.* In zweisprachigen Kindergärten nehmen sowohl die Verweigerungsquoten bei den Kindern als auch die Inkonsequenz bei den Müttern ab. Hier sind auch das Wissen und die Erfahrung der Erzieher/-innen förderlich und die Möglichkeit der Eltern, sich mit anderen zweisprachig erziehenden Eltern auszutauschen.

Beratung

Ungefähr die Hälfte der befragten Mütter hat angegeben, dass sie sich fachlichen Rat gewünscht hatten. Und unter ihnen hat wiederum die Hälfte auch tatsächlich fachlichen Rat bekommen. Die andere Hälfte gab an, nicht gewusst zu haben, wen sie hätten fragen sollen.

Wie wichtig kompetente Beratung ist, macht auch das folgende Beispiel deutlich. Eine deutsche Mutter in Griechenland, die kaum Griechisch konnte, sprach zwar mit ihrem Jungen Deutsch, aber statt dies konsequent durchzuhalten, versuchte sie, wenn ihr Mann nach Hause kam, mit ihrem Mann und dem Kind Griechisch zu sprechen. Als das Kind drei Jahre alt war, sprach es immer noch kein Wort, weder auf Deutsch noch auf Griechisch. Die griechische Kinderärztin, die sie schließlich zu Rate zog, empfahl ihr, das Deutschsprechen aufzugeben und mit ihrem Kind nur noch Griechisch zu sprechen. Weil sie es nicht besser wusste, hat sie sich daran gehalten, obwohl sie darunter litt. Zwar fing der Junge endlich an zu sprechen (auf Griechisch), aber die Mutter fühlte sich dabei miserabel, denn sie konnte sich jetzt nur noch radebrechend mit ihrem Kind verständigen und sie hätte sich so sehr gewünscht, dass ihr Kind mit ihr in ihrer Sprache (Deutsch) sprechen würde. Zum Zeitpunkt der Befragung

Seite 41

war das Kind 8 Jahre alt und immer noch sprach die Mutter mit ihm radebrechend Griechisch. In einem solchen Fall besteht die Gefahr, dass die Mutter-Kind-Beziehung nachteilig beeinflusst wird.

Andere Eltern berichten z. B., dass das Stottern ihres Kindes oder auch eine Lese-Rechtschreibschwäche auf Zweisprachigkeit zurückgeführt wurde, ohne dass untersucht worden wäre, ob es wirklich daran lag oder an anderen Umständen. Es werden häufig Störungen auf Zweisprachigkeit zurückgeführt, die erwiesenermaßen vom Grundsatz her nichts damit zu tun haben. Inkompetente Beratung kann zuweilen kompensiert werden durch den Erfahrungsaustausch mit anderen Betroffenen. Beispielsweise berichtete eine deutsche Mutter in Griechenland, ihre Freundin, die selber sehr konsequent war, habe sie gescholten wegen ihrer Inkonsequenz: *Du musst Deutsch sprechen, du musst durchhalten und darauf bestehen, dass die deutsche Sprache auch benutzt wird.* Dieser Austausch unter zweisprachig erziehenden Eltern in der deutschen Gemeinde in Griechenland oder der griechischen Gemeinde in Deutschland wird von den Eltern als große Unterstützung empfunden. Es lässt sich auch zahlenmäßig nachweisen, dass Mütter, die in ihrem sozialen Netzwerk die Möglichkeit hatten, sich mit anderen zweisprachig erziehenden Eltern auszutauschen, konsequenter waren als Mütter, die über eine solche Möglichkeit nicht verfügten.

Prestige der Sprachen: *Wat soll dat Kind mit Grieschisch?*

Ein Ländervergleich zeigt deutlich das unterschiedliche Ansehen, dass die Sprachen in Griechenland und Deutschland haben. Die deutschen Frauen in Griechenland und die griechischen Frauen in Deutschland wurden in der zitierten Untersuchung gefragt: *Haben Sie schon einmal eine ausdrückliche Wertschätzung Ihrer Muttersprache erfahren?* Diese Frage haben 97 % der deutschen Frauen in Griechenland bejaht. Dazu muss man wissen, dass die Griechen generell sehr darum bemüht sind, dass ihre Kinder möglichst früh Fremdsprachen lernen; u. a. schicken sie sie mit großem Aufwand auch in außerschulische Sprachkurse. Aus griechischer Sicht ist ein Kind zu beneiden, das von Anfang an zusätzlich zu der Landessprache auch eine Fremdsprache erwirbt. Umgekehrt ist die Wertschätzung für die griechische Sprache in Deutschland nicht so hoch. 43 % der griechischen Frauen in Deutschland haben erlebt, dass man ihnen beispielsweise sagte: *Was soll denn das Kind mit der griechischen Sprache?*

Die Meinung, dass im jeweiligen Land nur die Umgebungssprache wichtig sei, also in Deutschland nur das Deutsche, haben 53 % der griechischen Frauen in Deutschland erlebt. In Griechenland hingegen sind nur 33 % der deutschen Frauen mit der Ansicht konfrontiert worden, in Griechenland sei nur das Griechische wichtig.

Diese unterschiedlichen Einschätzungen wirken sich auf die Konsequenz und die Verweigerungsquote aus. Die Verweigerungsquote war in Deutschland höher als in Griechenland.

Negative Wertungen finden sich jedoch vor allem im weiteren Umfeld (Nachbarn, Bekannte, Supermarkt u. a.), weniger in den persönlichen Netzwerken, z. B. im Freundeskreis. Eine Mutter sagte zum Beispiel: *Negatives habe ich in meinem Umfeld nicht gehört. Aber man sucht sich den Kreis ja auch so aus, dass man nicht angegriffen werden kann.* Unter denen, die die eigene Sprache angreifen, wird man sich nicht unbedingt die besten Freundinnen suchen.

Schwieriger ist es mit verwandtschaftlichen Beziehungen. Eine deutsche Mutter in Griechenland berichtet: *Von der griechischen Verwandtschaft wurde ich öfter aufgefordert: Sprich doch mal Griechisch, ich verstehe nichts. Ich habe erklärt, dass ich nicht so gut Griechisch kann und mein Sohn kein falsches Griechisch lernen soll. Das haben sie auch verstanden.* Dieses Argument wirkt meistens am besten – man möchte fast sagen: leider – dass das Kind die Umgebungssprache falsch lernt, wenn die Mutter mit ihm in der Umgebungssprache spricht und nicht in ihrer eigenen Sprache, die sie beherrscht.

Unter den Verwandten haben die Schwiegermütter – und das ist kein Witz – den Müttern die meisten Schwierigkeiten bereitet, sowohl die griechischen Schwiegermütter als auch die deutschen. Man kann das nachvollziehen. Für eine Schwiegermutter ist es ganz besonders schwierig, wenn die Mutter mit dem Kind eine Sprache spricht, die sie, die Großmutter, nicht versteht. Dazu sei die Äußerung einer deutschen Mutter zitiert, die sich in Griechenland mit ihrer Schwiegermutter und zwei unverheirateten Großtanten des Kindes auseinandersetzen musste, die alle drei der deutschen Sprache gegenüber negativ eingestellt waren: *Sie werden am Ende des Interviews begreifen, dass ich eine Heldentat vollbracht habe, indem ich meiner Tochter vernünftige Deutschkenntnisse beigebracht habe.* An diesem Beispiel erkennt man, dass auch die Stärke der Persönlichkeit der Mutter von Bedeutung ist. Nicht jede Mutter hätte sich in einer solchen Situation regelrecht durchgeboxt bzw. aus eigener Kraft durchboxen können. Auch unter diesem Gesichtspunkt ist es von besonderer Bedeutung, dass Beratungsangebote für die Mütter abrufbar sind.

Schlussfolgerungen

Lassen Sie mich am Schluss zusammenfassen, welche Faktoren die zweisprachige Entwicklung und Erziehung unterstützen.

- In der Familie und schon im Kindergarten muss es reflektierte Spracherziehung geben. Eltern, Erzieher/-innen und Lehrkräfte sollten die Sprachen im Umgang mit dem Kind sehr bewusst verwenden.
- Besonders förderlich sind gute Sprachkenntnisse der Eltern, insbesondere des Partners der Mutter oder auch der Partnerin des Vaters.
- Das Kind sollte Kontakte haben zu Personen, die die Nicht-Umgebungssprache sprechen.
- Nach Möglichkeit sollte man das Kind öfter in das Land der Nichtumgebungssprache reisen lassen.
- Nach Möglichkeit sollte das Kind einen zweisprachigen Kindergarten und anschließend eine zweisprachige Schule besuchen.
- Ein hohes Sozialprestige der Nicht-Umgebungssprache fördert die zweisprachige Entwicklung.
- Eine positive Einstellung des engeren und weiteren sozialen Umfeldes wirkt unterstützend.

Daraus ergeben sich folgende Forderungen für Forschung, Bildungspolitik und Pädagogik:

Forschung

- Zweisprachigkeit ist als Forschungsgegenstand zu etablieren.
- Es sind Konzepte zweisprachiger Förderung zu entwickeln und zu evaluieren.

Bildungspolitik

- Es sind ausreichend zweisprachige Einrichtungen und Bildungsangebote zu schaffen.
- Die Thematik der sprachlichen Entwicklung und Erziehung ist in die Curricula für die Ausbildung der Erzieher/-innen, Lehrkräfte, Kinderärzte/-ärztinnen aufzunehmen.

Pädagogik

- Die sprachliche Förderung des Kindes muss kindgerecht sein. Es müssen beispielsweise immer wieder neue, für das Kind interessante Situationen geschaffen werden, die Sprechanlässe bieten. Die Erziehungspersonen müssen sehr viel mit dem Kind sprachlich kommunizieren.
- Die Sensibilisierung der Eltern und vertrauten Kontaktpersonen des Kindes für den Wert von Zweisprachigkeit ist ebenfalls sehr wichtig. Eine negative Einstellung gegenüber einzelnen Sprachen kann sehr viel Schaden anrichten. Häufig werden Abwertungen auch indirekt formuliert: *Aber das Kind muss doch Deutsch lernen.* Damit ist dann die andere Sprache des Kindes mittelbar für weniger wichtig erklärt, was häufig gar nicht bewusst wahrgenommen wird.
- Die Vielsprachigkeit in den Einrichtungen ist zu nutzen. Ein Kind sollte z. B. im Kindergarten niemals erfahren müssen: *Die Sprache, die du da gerade sprichst, wollen wir hier nicht hören.* Wenn man vielmehr ein metasprachliches Bewusstsein bei den Kindern schafft wie z. B. *Diese Sprache hört sich so an, jene Sprache klingt anders* profitieren auch einsprachige Kinder davon; dieses grundsätzliche Verständnis für Sprachen hilft auch einsprachigen Kindern später beim Erwerb einer Fremdsprache.

Der Erwerb von zwei Sprachen stellt keine Überforderung für ein gesundes Kind dar. Wohl aber können ungünstige Rahmenbedingungen überfordern - ungünstige Rahmenbedingungen, wie u. a. ein negatives Umfeld, fehlende Förderungsmöglichkeiten, ein Kindergarten, der einsprachig orientiert ist usw.

Und abschließend möchte ich noch einmal betonen: Fachkompetente Förderung und Beratung spielen eine große Rolle. Die zentrale Empfehlung in der Beratung der Eltern aus allem Gesagten lautet in der Schlussfolgerung: *Treffen Sie bewusste Entscheidungen, entscheiden Sie bewusst, wie Sie mit Ihren Sprachen umgehen und wann Sie welche Sprache einsetzen. Sie vermeiden damit, dass sich in einem schleichenden Prozess Unzufriedenheit bei Ihnen einstellt, und Sie erreichen, dass Sie auch Ihren Kindern den bewussten Umgang mit Sprache vermitteln.*

Mit zwei Zitaten aus meiner Untersuchung möchte ich schließen. Eine Mutter sagte:

Es hat sich ausgezahlt, dass ich mir die Mühe gemacht habe, meinem Sohn auch meine eigene Sprache beizubringen. Ich finde es toll, wie er einen Bezug zu Dingen bekommt, die mir wichtig sind. Und ein zweisprachiges Mädchen in Athen sagte mit Stolz: *Ich bin Griechin, aber ich kann auch Deutsch*

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.



Die vorgestellte Untersuchung ist veröffentlicht unter: Leist-Villis, Anja (2004);
Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke – Unterstützende Rahmenbedingungen
zweisprachiger Entwicklung und Erziehung am Beispiel griechisch – deutsch. Münster:
Waxmann (Reihe: Mehrsprachigkeit). Weitere Infos finden Sie auch unter
www.zweisprachigkeit.net.

Deutsch lernen im Museum

Rita Esser

Wie kann das Deutschlernen von Schülern/Schülerinnen durch Museumsbesuche gefördert werden?

Mit dieser Frage befasste sich ein Projekt des Seminars für die Deutsche Sprache und ihre Didaktik der Universität zu Köln. Schüler/-innen der Sekundarstufe I, die in den Sommerferien freiwillig einen Kurs „Deutsch lernen mit allen Sinnen“ absolvierten, besuchten unter Anleitung von Lehrkräften das Museum Ludwig (Kunst des 20. und 21. Jahrhunderts), das Wallraf-Richartz-Museum (Malerei, Skulptur und Graphik vom Mittelalter bis zum Impressionismus) und das Museum für Angewandte Kunst (Europäisches Kunsthandwerk vom Mittelalter bis zur Gegenwart).*

Es gibt eine Vielzahl von Gründen, die für Museumsbesuche sprechen. Im Museum ist eine authentische Begegnung möglich. Das Museum kann als Ort des Dialogs über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Kleidung, Wohnung, Aussehen, Traditionen usw. genutzt werden. Und was für Deutschlernende besonders wichtig ist: Es ist auch ein Ort des nonverbalen Verstehens. Zudem kann im Museum Kultur im außerschulischen Raum erkundet werden; landeskundliches und interkulturelles Wissen kann durch die „Offenheit“ eines Kunstobjektes vermittelt werden.

Möglicherweise kann man durch die Heranführung an kulturelle Phänomene im Museum auch zum Abbau von Vorurteilen und Stereotypen beitragen. Auf alle Fälle wird die Motivation aufgrund des Lernens mit allen Sinnen erhöht, und es ist eine sehr kreative Heranführung der Sprachlernenden an die Zweitsprache Deutsch. Auch sollen Schüler/-innen im Museum dazu angeleitet werden, kulturelle Botschaften zu lesen, zu verarbeiten und in eigene Gedanken und Worte zu übertragen.

Jetzt bitte ich Sie alle, nach vorne zu kommen und sich anhand des Gemäldes „Familie Begas“ von Carl Begas (1794 – 1854) in einem Selbstversuch der ersten Übung zu unterziehen, die meine Kolleginnen und ich mit den Schülern/Schülerinnen im Museum durchgeführt haben. (Ich nenne diese Übung „Kofferpacken“).

* Dieses Einzelprojekt steht im Kontext eines von Gabriele Kniffka, Seminar für Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Universität zu Köln, betreuten, im Herbst 2002 eingerichteten Kooperationsprojektes zur sprachlichen Förderung von Schülern und Schülerinnen der Sekundarstufe I. Es handelt sich dabei um ein Projekt der Universität zu Köln in Kooperation mit der Bezirksregierung Köln und der Stadt Köln (RAA und Kompetenzzentrum Sprachförderung). Es werden Studenten/Studentinnen als Förderkräfte ausgebildet, die an Schulen verschiedener Schulformen und anderen Einrichtungen gegen Honorar zusätzlich zum Regelunterricht Förderunterricht in Kleingruppen von drei bis vier Schülern/Schülerinnen erteilen. Das Projekt wird gefördert durch die Stiftung Mercator, die Annemarie- und Helmut-Börner-Stiftung und die Harald-Neven-Dumont-Stiftung. Es bietet die Vorteile, dass Lehramtsstudenten/-studentinnen zu einem sehr frühen Zeitpunkt ihrer Ausbildung Praxiserfahrung erwerben, den Schulen kostenlos Förderkräfte zur

Verfügung stehen und die Universität die Projektergebnisse und –erfahrungen in die wissenschaftliche Forschung einfließen lassen kann.
(siehe www.uni-koeln.de/ew-fak/Deutsch/lehrende/KniffkaExt/Kniffka_Projekt)

Die Aufgabe ist die Beschreibung des Bildes in Form einer Satzkette. Und das geht folgendermaßen: Die erste Person ergänzt den Satz *Ich sehe* durch das Wort für einen Gegenstand, den sie auf dem Bild sieht; die zweite Person wiederholt diesen Satz und fügt die Bezeichnung für einen weiteren Gegenstand hinzu; die dritte Person wiederholt dies und fügt wiederum eine weitere Formulierung hinzu usf. Um die Merkfähigkeit zu erhöhen, bietet es sich an, bei der Bildbeschreibung in einer bestimmten Richtung vorzugehen, also zum Beispiel von links nach rechts.

Ich sehe eine Frau.

Ich sehe eine Frau mit einem blauen Kleid.

Ich sehe eine Frau mit einem blauen Kleid. Vor der Frau sitzt ein Junge.

Ich sehe eine Frau mit einem blauen Kleid. Vor der Frau sitzt ein Junge. Der Junge hat einen Hund.

Ich sehe eine Frau mit einem blauen Kleid. Vor der Frau sitzt ein Junge. Der Junge hat einen Hund... usf.

Ich danke Ihnen. Das hat sehr gut geklappt. Ich weise Sie aber darauf hin, dass die von Ihnen formulierten Sätze ein weitaus besseres sprachliches Niveau aufweisen als das der Kinder mit Migrationshintergrund.

Und nun stellen Sie sich bitte mit dem Rücken zum Kunstwerk und beantworten Sie einige Fragen. Die Antworten dürfen Sie einfach in die Runde rufen.

Was auf dem Kunstwerk ist rot?

Was auf dem Kunstwerk ist weich?

Was im Kunstwerk ist kostbar?....

Sie können jetzt wieder Platz nehmen und erhalten eine so genannte Streichliste. In der Liste stehen Gegenstände, die Sie auf dem Gemälde sehen können, und gleichzeitig solche, die nicht darauf zu sehen sind. Bitte betrachten Sie das Bild noch einmal ganz genau und streichen Sie dann alles von der Liste, was sich nicht im Bild wiederfindet.

Streichlisten bieten für Sprachanfänger/-innen oder Sprachengeübte den Vorteil, dass sie nicht selbst etwas schreiben, aber sich dennoch mit der Begrifflichkeit von Dingen auf dem Gemälde auseinandersetzen müssen, wie zum Beispiel mit der Frage, ob es sich bei dem Musikinstrument auf dem Bild um eine Gitarre oder eine Mandoline handelt und worin der Unterschied zwischen diesen beiden Instrumenten besteht. Außerdem kann eine Streichliste im Verlauf der Nachbereitung des Museumsbesuchs in der Schule genutzt werden, um über

Wortfelder, über das Kunstwerk oder typische Merkmale einer Kunstepoche, wie z. B. über die „gemalte“ Fülle im Barock zu reden.

Nach diesem Selbstversuch möchte ich einiges Grundsätzliche erläutern und weitere Übungen beschreiben.

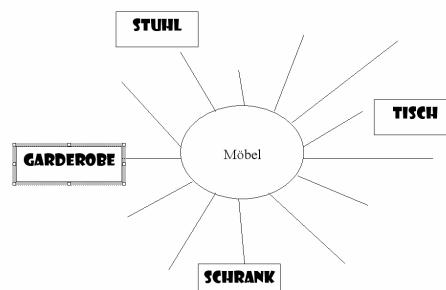
Für einen erfolgreichen Museumsbesuch sollte man kleine und - hinsichtlich des Sprachniveaus - homogene Lerngruppen bilden, denen man pro Museumsbesuch maximal drei Aufgaben stellt.

Damit die Schüler/-innen nicht planlos durch das Museum laufen, kann man sie, z. B. in Partnerarbeit, mit einem gezielten Suchauftrag wie zum Beispiel *Findet ein Gemälde, das eurer Meinung nach zu dem Begriff FERIEN passt!* losschicken. Mit Hilfe des von ihnen ausgewählten Gemäldes sollen sie dann zu jedem Buchstaben des ihnen vorgegebenen Wortes FERIEN ein anderes Wort assoziieren und dabei darauf achten, dass die assoziierten Wörter etwas mit dem Gemälde zu tun haben. Aus den Assoziationen kann man anschließend einen Text verfassen lassen, der den Mitschülern/Mitschülerinnen vor dem entsprechenden Kunstwerk vorgetragen wird. Lautes Vorlesen sollte vorher im Schulunterricht eingeübt werden.

Die Schüler/-innen wurden stets auf die Museumsbesuche vorbereitet und auf das Lernen im Museum eingestimmt. Ihr Vorwissen und ihre Vorerfahrungen wurden aktiviert, indem zum Beispiel in Partnerarbeit zu den einzelnen Buchstaben des Wortes MUSEUM Assoziationen gefunden werden sollten. Folgende Ergebnisse kamen zustande:

M wie malen verboten
U wie unser Museum
S wie schöne Sachen sehen
E wie essen verboten
M wie mit meinem Freund.

Der erste Besuch im Museum für Angewandte Kunst erforderte eine besondere Vorbereitung, da zunächst geklärt werden musste, was man unter „angewandte Kunst“ versteht. Den Schülern/Schülerinnen wurde erklärt, dass „angewandt“ von „anwenden“ kommt und in diesem Fall „benutzen“ bedeutet, dass also in einem Museum für Angewandte Kunst Gegenstände gezeigt werden, die zur Benutzung gedacht sind, im Museum allerdings nicht benutzt werden können, da sie nicht für den Verkauf vorgesehen sind.



Die Vorbereitung auf den Besuch des Museums für angewandte Kunst wurde in der Küche des Quäker-Nachbarschaftsheimes durchgeführt, und so konnten die Schüler/-innen Schränke und Schubladen öffnen und sehen und fühlen, welche Gegenstände man „benutzen“ kann. Die Bezeichnungen für die Gegenstände wurden einschließlich ihres grammatischen Artikels auf Karteikarten notiert. (Das Substantiv stets zugleich mit dem Artikel zu lernen, ist sehr wichtig für Zweitsprachenlerner). Die Karteikarten wurden dann im Museum als Gedächtnisstütze oder „Wörterbuch“ wieder eingesetzt. Für die Beantwortung der Frage: „Welche Möbel könnten im Museum für Angewandte Kunst zu sehen sein?“ erhielten die Schüler/-innen einen vorbereiteten Ideen-Igjel (s. o.), auf dem sie Bezeichnungen für Gegenstände selbst ergänzen sollten.

Die Museumsbesuche wurden nicht nur vorbereitet, sondern auch jeweils nachbereitet. Beispielsweise wurde den Schülern/Schülerinnen ein Textverarbeitungsprogramm erklärt, mit dessen Hilfe sie über ihre Erfahrungen im Museum schriftlich berichten konnten. Oder die Lehrkräfte haben - nach dem Besuch im Museum Ludwig, bei dem eine Skulptur von Picasso besprochen worden war - im Werkraum des Quäker-Nachbarschaftsheims aus Wattestäbchen, Strohhalmen, Holzresten, Perlen u. ä. Skulpturen gebaut.

Als weitere Möglichkeit haben wir die Schüler/-innen ein Bilddiktat in Anlehnung an das Gemälde „Die Märchenprinzessin“ von Alexej Jawlenski malen lassen. Bei einem Bilddiktat erhält jeder Schüler/jede Schülerin ein Zeichenblatt und eine Farbe. Die Lehrkraft „diktiert“ z. B. zunächst, dass ein Kopfumriss gemalt werden soll. Ist dies geschehen, wandert der/die Schüler/-in mit dem Zeichenblatt, aber nicht mit der Farbe, einen Arbeitsplatz weiter. Wieder diktiert die Lehrkraft, z. B. die Nase zu dem Gesicht. Die Nase malen die Schüler/-innen dann mit der Farbe des Nachbarn. Auf diese Weise entsteht ein expressionistisches Gemälde und die Schüler/-innen lernen die Bezeichnungen für Körperteile, wie z. B. *das Kinn*, *die Wangen*. Zusätzlich könnte man auch auf die Kunstrichtung des im Museum besprochenen Werkes eingehen.

Alle Übungen sind der Übungstypologie eines kommunikativen Deutschunterrichts verpflichtet. Die Befähigung zur Kommunikation steht immer im Vordergrund.

Geübt werden produktive Fertigkeiten - im mündlichen Bereich das Sprechen, im schriftlichen Bereich das Schreiben.

Die Übungen sollten in der Reihenfolge *vorbereitende Übungen – aufbauende, strukturierende, stark gelenkte Übungen - kreative Anschlussübungen* aufgebaut sein.

Beispielliste der Übungen

Vorbereitende Übungen

- Assoziative Übungen
(s. o.)
- ABC – Darium
Zu Kunstwerken wird nach dem Alphabet assoziiert. Anschließend tauschen die Schüler/-innen dann die Wortlisten aus und ergänzen sie. So entsteht eine umfangreiche Stoffsammlung, die z.B. für einen weiterführenden Schreibauftrag genutzt werden kann.
- Standbild
Die Positionen der Figuren eines Gemäldes werden von den Schülern/Schülerinnen nachgestellt. Die Übung dient dazu, sich in die Personen und ihre Geschichte hineinzusetzen, indem man sich mit Mimik und Gestik der Figuren auseinandersetzt.
- „Kofferpacken“
(s. o.)
- Suchauftrag
(s. o.)
- Bildersuche
Die Schüler erhalten einen Ausschnitt aus einem Kunstwerk, wie z. B. die Ecke einer Kunstpostkarte, und sollen das dazu passende Kunstwerk finden.
- Bilddiktat
Man lässt die Schüler/-innen vor dem Museumsbesuch nach Anleitung ein Bild zeichnen: (*Zeichnet einen großen See im Bildvordergrund; zeichnet hinter dem See die Silhouette einer Stadt*). Im Museum suchen die Schüler/-innen das Gemälde anhand der diktierten Bilder.
- Bilderspaziergang
Die Schüler gehen in einem Bild „spazieren“ und beschreiben, was sie sehen, hören, riechen, fühlen. Sie können auch über den Bilderrahmen

hinaus in die erdachte Umgebung des Bildes wandern und weitere Personen treffen.

Aufbauende, stark gelenkte Übungen

- Gelenkter Schreibauftrag
- Elfchen
Ein „Elfchen“ besteht aus elf Wörtern, die auf fünf Zeilen verteilt sind. In der ersten Zeile wird der erste Einfall zu einem Kunstwerk mit 1 Wort fixiert. 2 Wörter, die zwei Eigenschaften bezeichnen, stehen in der nächsten Zeile. 3 Wörter beschreiben in der dritten Zeile einen Ort. Was das Kunstwerk mit einem selbst zu tun hat, steht in Zeile vier mit 4 Wörtern. Mit einem einzigen Wort schließt das Elfchen in Zeile fünf ab. Beim Verfassen eines Elfchens können die Schüler/-innen auf das vorher zum Kunstwerk erstellte ABC-Darium zurückgreifen. Fertige Elfchen lassen sich leichter vortragen, wenn sie als Gemeinschaftsprodukt erstellt wurden. Bei einem Wanderelfchen gibt jeder sein Blatt nach dem ersten Wort an den Nachbarn, dieser schreibt die zweite Zeile, gibt das Blatt weiter an den nächsten, der die dritte Zeile verfasst usw. Das fertige Elfchen kann als Performance eingeübt und vor dem Kunstwerk vorgeführt werden.
- Satzketten aus Substantiv- und Adjektivkarten
- Streichliste
s. o.
- Substantivliste, Adjektivliste

Die Schüler schreiben auf Karteikarten Substantive (mit Artikel!), die Gegenstände bezeichnen, die auf dem Bild zu sehen ist. Die Karten werden anschließend auf einen Stapel gelegt, aus dem die Schüler/-innen eine Karte ziehen. Mit dem Substantiv, das auf der Karte steht, bilden sie einen Satz.

Varianten:

Ein Schüler/eine Schülerin zieht eine Substantivkarte, zeichnet den Gegenstand auf den Rücken eines Partners/einer Partnerin und lässt ihn/sie das Substantiv erraten.

Die Schüler drehen sich mit dem Rücken zum Bild, ziehen eine Karte und müssen sagen, wo sich der Gegenstand im Bild befindet.

Die Schüler ziehen zwei Karten, wählen eine Präposition (vor, hinter, neben, über, unter, zwischen), bilden einen Satz und ordnen die Gegenstände dabei einander räumlich zu.

Auf der Rückseite der Substantivkarten werden Adjektive notiert, die zu den Substantiven passen. Zu jeder Karte muss ein Satz gebildet werden.

- Wörterpuzzle

Kreative Anschlussübungen

- Freier Schreibauftrag
- Geräuschkulisse
Ein Bild wird daraufhin untersucht, welche in ihm dargestellten Objekte in der Realität mit den Ohren wahrgenommen werden können, z. B.: *der Zug pfeift, der Wind bläst, der Regen prasselt* usw. Die Geräuschkulisse kann, eingekleidet in eine Geschichte, vorgetragen werden.
- Rollenbiographie / fiktives Interview
Eine in einem Kunstwerk dargestellte Person wird (fiktiv) befragt. Dazu werden zunächst in der Gruppe Fragen an die Person gesammelt und geordnet und schließlich im Interview beantwortet. Die Fragen können auch dazu dienen, eine Rollenbiographie über eine im Kunstwerk dargestellte Person zu erstellen. Diese Rollenbiographie kann dann aufgeführt werden.
- Kamishibai (japanisches Erzähltheater)
Die Schüler/-innen überlegen in Gruppenarbeit, wie es zu einer im Bild dargestellten Szene gekommen sein könnte. Es wird z. B. überlegt, was eine Stunde vor der Hauptszene, was fünf Minuten vorher, was fünf Minuten danach und was eine Stunde danach geschah. Die Notizen werden in Form von Strichzeichnungen angefertigt, es dürfen keine Texte geschrieben werden. Anschließend wird die gesamte Geschichte anhand der Strichzeichnungen vorgetragen.

Beispiele für die konkrete Arbeit im Museum

- Skulptur „Frau mit Kinderwagen“ von Pablo Picasso
Die Schüler/-innen erhielten ein Blatt mit allen Anfangsbuchstaben des Alphabets und sollten zu den einzelnen Buchstaben Assoziationen notieren, die aus Picassos Skulptur „Frau mit Kinderwagen“ zu entnehmen waren, wie zum Beispiel *der Kinderwagen* zu dem Buchstaben K. Je nach Sprachstand müssen die Schüler/-innen bereits hier stark unterstützt werden. Sprachanfängern sind viele im Zusammenhang mit einem Kinderwagen geläufige Begriffe, wie z. B. *die Speiche, der Griff* unbekannt. Je nach Sprachstand der Lerngruppe kann man anschließend den Arbeitsauftrag zu einer Textproduktion erteilen: *Schreib einen Text zum Kunstwerk! Benutze dabei die von dir gefundenen Wörter!* oder eine Rollenbiographie mündlich mit Stichworten erstellen und anschließend präsentieren lassen oder ein Kamishibai produzieren und als Performance vorführen lassen.

- Gemälde „Fasanenschlösschen“ von Erich Heckel
Für diese Übung holen Sie bitte vorher die Erlaubnis der Museumsleitung ein! Denn zunächst wird der Umriss des Gemäldes mit einem auf den Fußboden aufgeklebten Kreppband markiert. Die Schüler/-innen müssen die Bezeichnungen für die auf dem Bild zu sehenden Gegenstände auf Karteikarten notieren (*das Haus, die Skulptur usw.*). Auf die Rückseite der Karteikarten werden die zu den Substantiven passenden Adjektive geschrieben (*rosa, alt, geschwungen usw.*). Anschließend werden die Karteikarten so in den auf dem Boden befindlichen Rahmen gelegt, dass ein Bild aus Substantiven entsteht. Danach entnehmen die Schüler/-innen jeweils eine Karte aus dem Substantivgemälde und bilden mit dem Substantiv und dem auf der Rückseite stehenden Adjektiv einen Satz (*Das Haus ist rosa*). Sprachlich fortgeschrittenen Schülern/Schülerinnen kann man auch Präpositionen vorgeben (*über, unter, neben, vor, hinter, zwischen*) und sie dann auffordern, mit Hilfe zweier Substantivkarten und einer passenden Präposition einen Satz zu bilden (*Das Haus steht hinter der Skulptur*).
- Stillleben von Frans Snyders
Eine ähnliche Übung haben die Schüler/-innen im Wallraf-Richartz-Museum vor einem Stillleben von Snyders geprobt. Nachdem die Schüler/-innen Karteikarten mit Substantiven (und den dazugehörigen Artikeln!) ausgefüllt hatten, wurden andere Karteikarten auf dem Boden ausgelegt, auf denen die zu dem Stillleben passenden Oberbegriffe (*Tiere, Gemüse, Obst, usw.*) aufgeführt waren. Die Schüler/-innen mussten nun die Substantivkarten den passenden Oberbegriff-Karten zuordnen. Als weitere Variante ist auch ein Ratespiel denkbar. Die Schüler drehen sich mit dem Rücken zum Gemälde, ziehen eine Karte vom Stapel der zuvor angefertigten Substantivkarten und müssen dann sagen, wo sich der auf der Karte bezeichnete Gegenstand auf dem Gemälde befindet.
- „Canale Grande“ von Canaletto
Eine weitere Partner- oder Gruppenarbeitsübung lässt sich mit einem „Geheimauftrag“ durchführen, bei dem Schüler/-innen in einem Briefumschlag einen „geheimen“ Arbeitsauftrag erhalten, z. B. auf dem Gemälde „Canale Grande“ von Canaletto nach Gegenständen mit einer bestimmten Eigenschaft zu suchen; die anderen Schüler/-innen müssen anschließend erraten, wonach gesucht werden sollte.
- Rollenbiographie anhand des Gemäldes „Die Märchenprinzessin“ von Alexej Jawlenski

Bei einer Übung vor dem Gemälde „Die Märchenprinzessin“ von Alexej Jawlenski sollten die Schüler in einer Tabelle zunächst auflisten, welche Farben auf dem Bild vorkommen und den Farben anschließend die in der jeweiligen Farbe gemalten Körperteile zuordnen.

Daran schloss sich eine *Rollenbiographie* an. Bei dieser Übung fragen sich die Schüler/-innen gegenseitig z. B. *wie heißt du? wie alt bist du? wie sieht dein Tagesablauf aus?* u. ä. Und hier ist ein Beispiel für ein Ergebnis der Übung *Rollenbiographie* anhand des Gemäldes „Die Märchenprinzessin“ von Alexej Jawlenski. Der Schüler Andreas übernahm die Rolle des Interviewers und interviewte den Schüler Alexej in der Rolle als Märchenprinzessin. Das Interview wurde von den Schülern nachträglich am Computer aufgeschrieben wie folgt:

Interviewer: Hallo, wer bist du?
Prinzessin: Ich bin eine Prinzessin

Interviewer: Was machen sie in diese rahmen?
Prinzessin: Ich sehe auf die Leute.

Interviewer: Es ist nicht langweilig?
Prinzessin: Nein, das ist gut.

Interviewer: Doch glaube ich, einfach sitzen und schauen, es ist „geht so“ langweilig. Prinzessin: Na gut, das ist langweilig.

Interviewer: Ja, ich habe eine Frage, warum sie sind so rote?
Prinzessin: Weil ich wurde so gemalt.

Interviewer: Warum haben Sie so älteste Klamoten?
Prinzessin: Weil ich eine alte Prinzessin bin.

Interviewer: Wie alt sind sie?
Prinzessin: Ich bin 28 Jahre alt.

Interviewer: A, ich habe gedacht 50 Jahre alt.
Prinzessin: Nein.

Interviewer: Okay, wo ist ihr Prinz?
Prinzessin: Er ist im Krieg gestorben.

Interviewer: O, sie sind so alleine.
Prinzessin: Ja, ja, ich bin Alleine.

Interviewer: Ich habe eine idee, wen sie raus aus diesem rahmen und gehen spazieren, sie können finden so vielen prinzen.
Prinzessin: Nein, danke. Besser wenn ich hier bleibe.

Interviewer: Okay, dann bleiben sie hier, aber ich muss weiter gehen und mit anderen Prinzen reden, vileicht sie wollen mit jemanden reden.
Prinzessin: Na gut, viel Spaß.

RAA Schulverwaltungsamt

Stadthaus · Willy-Brandt-Platz 3, 50679 Köln
Auskunft Frau Klevenow, Zimmer 08H01
Telefon 0221/221-29291, Telefax 0221/221-29166
E-Mail raa.schulverwaltungsamt@stadt-koeln.de
Internet www.stadt-koeln.de

