

Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund¹

Ernst Apeltauer

*They tell me every thing is gona be all right
but I don't know what all right even means.*
Bob Dylan

1. Einleitung

In der Zeitung *Die Welt* vom 19. April 2006 konnte man es lesen: »Der Kontinent (Europa) wird muslimisch werden.« Das sagt der hoch angesehene Islamwissenschaftler Bernard Lewis, Emeritus aus Princeton. Werden sich die Verhältnisse also bald umkehren? Wird eine Minorität bald die Majorität in unserem Lande?

Die neuen Daten des Mikrozensus von 2005, die Anfang Juni 2006 in einschlägigen Tageszeitungen veröffentlicht wurden, könnten als Bestätigung der oben zitierten Aussage interpretiert werden. Denn schon heute leben 15,3 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, immerhin 19% der Bevölkerung. Man rechnet, daß in 10 Jahren jedes zweite Grundschulkind über einen Migrationshintergrund verfügen wird. Hat der Islamwissenschaftler Lewis also Recht?

Seit der Veröffentlichung der ersten Pisa-Ergebnisse wissen wir, daß 23% der 15-jährigen Schüler in Deutschland nur die

Lesekompetenzstufe I erreichen. Der OECD-Durchschnitt lag bei 18%. In Kanada waren es sogar nur 10%. Was bedeutet Lesekompetenzstufe I? Menschen, die nur diese Lesekompetenzstufe erreichen, können kaum lesen und sind folglich auch nicht fortbildbar. Sie werden sich einreihen in das wachsende Heer der Arbeitslosen und Sozialhilfeempfänger unserer Gesellschaft.

Und es gibt noch weitere Zahlen, die nachdenklich stimmen: 40% der Einwanderer zwischen 25 und 35 haben keinen beruflichen Abschluß, bei türkischstämmigen Zuwanderern sind es sogar 60% (Quelle: *Hannoversche Allgemeine Zeitung* vom 08.06.06: 4). Wird unsere Gesellschaft, in der heute ein großer Teil der Bevölkerung noch als gut ausgebildet gelten kann, bald eine Gesellschaft der Ungebildeten sein? Wie werden sich solche Veränderungen langfristig auf den Wirtschaftsstandort Deutschland auswirken?

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um die überarbeitete und erweiterte Fassung eines Plenarvortrags im Rahmen der 34. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) am 10. Juni 2006 an der Universität Hannover zum Rahmenthema »Chance Deutsch: Schule – Studium – Arbeitswelt« gehalten wurde. Der Beitrag ist auch als Heft 42/43 in den *Flensburger Papieren zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht* erschienen und wird auch in den *Sammelband zur 34. Jahrestagung des FaDaF in der Reihe Materialien Deutsch als Fremdsprache (MatDaF)* aufgenommen. Der Tagungsband erscheint im Frühjahr 2007.

Es ist bekannt, daß viele Kinder mit Migrationshintergrund (künftig: KmM) wegen unzureichender Deutschkenntnisse in der Schule scheitern. Offenbar genügt das natürliche »Sprachbad« in Kindergarten und Schule nicht mehr, um ausreichende Fertigkeiten in der Zweitsprache zu entwickeln. Darum wurde in Fachkreisen und in den Medien intensiv über Fördermöglichkeiten diskutiert. Viele Bundesländer haben inzwischen Modelle zur Förderung eingerichtet. Neben den von der Stiftung Mercator geförderten Zusatzangeboten für Sekundarschüler sind das vor allem Angebote zur Frühförderung. Denn die Zweitsprache (Deutsch) soll möglichst früh und intensiv vermittelt werden.

Während weitgehend Einigkeit darüber besteht, daß Frühförderung sinnvoll ist, gehen die Meinungen darüber, ob Frühförderung ausreicht und wie die Zweitsprache vermittelt werden sollte, auseinander. Zwei Lager stehen sich dabei gegenüber.

Die einen sind der Auffassung, daß man möglichst früh und intensiv mit der Vermittlung des Deutschen beginnen sollte. Motto: Frühförderung erspart spätere Fördermaßnahmen.¹ Und da die Erstsprachen der Kinder (z. B. Türkisch oder Arabisch) auf dem Arbeitsmarkt nichts wert seien (so der Soziologe Esser), könnten sie vernachlässigt werden. Außerdem, so rechnet man vor, kostet die Pflege der Erstsprachen Lernzeit, Zeit, die besser für die Vermittlung der Zweitsprache ver-

wendet werden sollte (vgl. Hopf 2005)². Der Soziologe Esser geht sogar noch einen Schritt weiter. Er forderte jüngst in der *Süddeutschen Zeitung*: »Keine Wellness« (mit Muttersprache) sondern »Fitness einer Sprachkompetenz«, d. h. »einsprachige Assimilation«. Und weiter: »Auch in Kanada zahlt sich offenbar so gut wie nur die Assimilation an die jeweilige sprachliche ›Leitkultur‹ aus [...]« (*Süddeutsche Zeitung* vom 7. April 2006).

Solche Forderungen sind freilich nicht neu. In den USA hat man schon vor 30 Jahren »English-only«-Programme eingerichtet, in denen Kinder von Zuwanderern von monolingualen Lehrkräften an fünf Tagen in der Woche unterrichtet wurden. Eine Ausklammerung der Erstsprache wurde auf der Folie der Melting-Pot-Ideologie für selbstverständlich gehalten (vgl. dazu Wiley/Lukes 1996).

Die Evaluierungsergebnisse der English-only-Programme waren nicht ermutigend. Vor allem Berichte von Betroffenen haben gezeigt, daß die gewaltsame Unterdrückung der Erstsprache Verunsicherungen, Demotivation und Mißerfolge auslösen. Rückblickend formulierte ein Betroffener:

»[...] often frightened by the sounds of los gringos, delighted by the sounds of Spanish at home.« (Rodriguez 1982: 16)

»[...] as we children learned more and more English, we shared fewer and fewer words with our parents. [...] Often the parents wouldn't understand.« (Rodriguez 1982: 23)

-
- 1 Man könnte hier auch von einer Frühförderungsideologie sprechen. Sie beruht auf der Annahme, daß Kinder mit Migrationshintergrund (KmM) eine fremde Sprache im Kindergarten leichter und schneller lernen als in der Schule und daß sie in ein oder zwei Jahren das nachholen können, was deutsche Kinder in sechs Jahren entwickelt haben.
 - 2 Hopf stützt sich auf die *time on task Hypothese*. Sie ist in Fachkreisen umstritten. Untersuchungen in den Niederlanden haben z. B. gezeigt, daß die aufgewendete Zeit nicht maßgeblich ist für den erreichten Sprachstand (vgl. Driessen/van der Slik/de Bot 2002). Aufgrund von Fallstudien weiß man zudem, daß die Zweitsprachentwicklung (stärker noch als die Erstsprachentwicklung) nicht kontinuierlich verläuft. Mit der time-on-task-Hypothese wird aber Kontinuität in der Entwicklung stillschweigend vorausgesetzt.

Noch drastischer formulierte es ein anderer Betroffener:

»School was a nightmare. I dreaded going to school and facing my classmates and teacher [...] My self-image was a serious inferiority complex. I became frustrated at not being able to do anything right.« (McKay 1988: 341)

Neuere Untersuchungen haben gezeigt, daß die Erstsprache immer aktiviert wird, wenn die Zweitsprache gebraucht wird. Man kann sie nicht ausschalten. Indem man die Erstsprache ausklammert, fordert man also von den Lernern eine aktive Unterdrückung von Assoziationen und Vergleichen, die sich ihnen aufdrängen. Mit anderen Worten: Lerner werden an der Nutzung ihres Lernpotentials gehindert.

Die Bayerische Staatsregierung hat am 14. September 2004 dennoch beschlossen, den muttersprachlichen Ergänzungunterricht (d. h. den Unterricht in den Erstsprachen der Zuwandererkinder) binnen fünf Jahren abzuschaffen. Es wird dann also nur noch »Deutsch-only« unterrichtet. Auf eine Anfrage im Bayerischen Landtag hin wurde diese Entscheidung damit begründet, daß die fachlichen Argumente für den muttersprachlichen Ergänzungunterricht zwar gesehen werden, daß aber in Abwägung der vorhandenen Mittel und der verschiedenen Interessen das frühzeitige und sichere Beherrschen der deutschen Sprache höhere Priorität habe.

Vertreter dieser Position sind zumeist Verwaltungsbeamte oder Bildungspolitiker, die mit ihren geringen finanziellen Ressourcen maximale Effekte erzielen sollen. Man kann diese Position als die ökonomisch-pragmatische Position bezeichnen.

Im anderen Lager ist man der Auffassung, daß Kinder, wenn sie in den Kindergarten kommen, bereits über Grundfertigkeiten in ihrer Erstsprache verfü-

gen. Mit Hilfe ihrer Erstsprache haben sie begonnen, Wissen zu sammeln, welches die Grundlagen für ihr weiteres sinnstiftendes Lernen bildet. Und da die kognitive Entwicklung und der Erstspracherwerb in dieser Lebensphase intensiv aufeinander bezogen sind und über die Erstsprache zudem wichtige Wachstumsimpulse (insbesondere Impulse zur Konstruktion von Bedeutungen und Weltwissen) vermittelt werden, wäre es fatal, wenn dieser Motor der Entwicklung plötzlich abgestellt würde. Es würde dann zu einem folgenschweren Bruch in der sprachlichen und kognitiven Entwicklung kommen.

Ein anderes Argument, das von Vertretern dieses Lagers gebraucht wird, lautet: Die Erstsprache ist eine wichtige Lernvoraussetzung für den Zweitspracherwerb. Eine differenzierte Erstsprache erleichtert, eine weniger entwickelte Erstsprache erschwert die Aneignung einer Zweitsprache, eine Auffassung, die z. B. durch die Ergebnisse der DESI-Untersuchung gestützt wird. Auch Ergebnisse der Hirnforschung sprechen für diese Annahme. Man hat nämlich herausgefunden, daß beim Erwerben der Erstsprache neuronale Verarbeitungsroutinen ausgebildet werden, die sich später nicht mehr ändern lassen und auf denen alle anderen (späteren) Lernprozesse – also auch Zweitspracherwerbs- und -lernprozesse – aufbauen (vgl. Singer 2002: 5 f.). Vertreter dieser Position sind vor allem Sprachpädagogen, Sprachpsychologen und Psycholinguisten. Sie befürworten zwar ebenfalls eine frühe und intensive Vermittlung der Zweitsprache Deutsch, gehen aber davon aus, daß weitere Fördermaßnahmen auch in der Schulzeit angeboten werden müßten und die Pflege der Erstsprache (aus den oben genannten Gründen) sinnvoll ist.

In der UN-Convention on the Rights of the Child heißt es in Artikel 30:

»You have the right to learn and use the language and customs of your family whether or not these are shared by the majority of the people in the country where you live«.

Den autochthonen Minderheiten in unserem Land (den Friesen, den Sorben und der dänischen Minderheit in Schleswig-Holstein) werden solche Rechte zugestanden. Es gibt z. B. dänische Kindergärten und dänische Schulen in Schleswig-Holstein. Niemand käme auf die Idee, von Dänen oder Friesen zu verlangen, ihre Sprache – immerhin einen Teil ihrer Kultur und Identität – zu vernachlässigen oder gar zu verleugnen.

Wir wollen einmal die Konsequenzen betrachten, die sich aus dieser Position ergeben. Was würde es bedeuten, wenn die Erstsprache vernachlässigt und nur noch die Zweitsprache vermittelt würde?

2. Sprach- und Kognitionsentwicklung

Die sprachliche Entwicklung setzt – wie wir heute wissen – im Mutterleib ein, wo bereits Sprachrhythmus und Intonation vom Fötus wahrgenommen werden. Im Alter von sechs Monaten können Kinder Satzgrenzen erkennen, indem sie auf rhythmische und prosodische Merkmale wie Pausen und Betonungen achten, was keineswegs selbstverständlich ist. Denn Sprechpausen innerhalb von Sätzen sind oft länger als zwischen Sätzen. »Ab einem Alter von ca. acht Monaten können Kinder dann auch Wortgrenzen identifizieren« (Herrmann/Fiebach 2004: 68). Kinder nutzen dazu Sprachmelodie, Akzentsetzungen und Rhythmus ihrer Erstsprache ebenso wie die Distribution von Lauten, phonotaktische Merkmale und prosodische Grenzsignale. Auf diese Weise werden typische Wortformen allmählich herausgefiltert. Am Ende ihres ersten Lebensjahres haben die Kinder eine für die von ihnen zu erlernende Sprache optimale Dekodierungsstrategie

entwickelt. Damit können sie Wort- und Satzgrenzen effektiv bestimmen und so den gehörten »Lautbrei« gliedern und strukturieren. Anders formuliert:

»[...] input processing rapidly becomes attuned to the ambient language during the first year of life.« (Doughty 2003: 283)

Diese Dekodierungsstrategie, die optimal auf die Erstsprache abgestimmt ist, kann später nicht mehr verändert werden. Untersuchungen haben gezeigt, daß selbst balancierte Bilinguale immer auf die Dekodierungsstrategie einer präferierten Sprache zurückgreifen. In keiner Untersuchung konnte die Beherrschung von zwei Dekodierungsstrategien nachgewiesen werden (vgl. Cutler 2001). Sollten Kinder von Zuwanderern folglich schon nach ihrer Geburt in Heime oder in deutsche Pflegefamilien abgegeben werden, damit sie die optimale Dekodierungsstrategie für Deutsch erwerben?

Gehen wir einmal davon aus, daß das niemand ernsthaft fordern wird, nicht einmal Vertreter der pragmatisch-ökonomischen Position. Gefordert wird gegenwärtig nur die Vermittlung der Zweitsprache im Vorschulalter. Aber was heißt das genau? Ab welchem Alter sollten Vorschulkinder (mit Migrationshintergrund) auf Deutsch »unterrichtet« werden? Und über welche sprachlichen Fertigkeiten in der Zweitsprache Deutsch sollen die Kinder am Ende der Kindergartenzeit (bzw. zu Schulbeginn) verfügen?

2.1 Sprachliche Voraussetzungen

Kinder kommen gewöhnlich im Alter von drei oder vier Jahren in den Kindergarten. Zu diesem Zeitpunkt können sie in ihrer Erstsprache

- einfache Sätze bilden, die Flexion aber noch nicht sicher gebrauchen,
- 1.000 bis 2.000 Wörter produktiv verwenden und
- 3.000 bis 4.500 Wörter verstehen.

Ein Wortschatzwachstum findet zunächst überwiegend im Bereich der Nomen statt. Um das dritte Lebensjahr werden zunehmend auch Verben gebraucht und etwa ab dem vierten Lebensjahr zudem Adjektive, Adverbien und erste Präpositionen. Diese Angaben gelten natürlich auch für die Erstsprachen normal entwickelter KmM.¹

Wenn Kinder in die Schule kommen, haben sie ihr sprachliches Repertoire weiterentwickelt. Ihre Sprache wird zunehmend verständlicher und abstrakter. Jetzt werden von den Kindern i. d. R.

- komplexe syntaktische und morphologische Strukturen beherrscht (z. B. Nebensätze, unterschiedliche Tempusformen),
- 5.000 bis 9.000 Wörter produktiv gebraucht,
- ca. 10.000 bis 14.000 Wörter verstanden.²

Es ist bekannt, daß Kinder aus Familien, deren Eltern über höhere Bildungsabschlüsse und ein höheres Einkommen verfügen, i. d. R. zu Schulbeginn mehr Wörter verstehen und gebrauchen können als Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von high und low SES.³ Im Falle der KmM überlagern sich häufig zwei ungünstige Faktoren: low SES und sprachliche und kulturspezifische Unterschiede.

Was bedeutet es nun, wenn Kinder mit unterschiedlichen Wortschätzen in die Schule kommen?

Kindern, die zu Schulbeginn nur über einen kleinen Wortschatz verfügen, fällt das Lernen in der Klasse und das Lesenlernen schwerer, als Kindern mit einem großen Wortschatz. Und so kommt es, daß Leistungsrückstände, die bei Schuleintritt bestehen, im Laufe der Schulzeit weiter anwachsen, statt sich zu verringern (vgl. Moser 2005: 184).

In einer niederländischen Untersuchung wurden Sprachkompetenz und Lesefertigkeiten von monolingualen (niederländischen) und zweisprachig aufwachsenden marokkanischen und türkischen Kindern vom 3. bis zum Ende des 4. Schuljahres verglichen. Es wurde festgestellt, daß während dieser Zeit die Kluft zwischen diesen Gruppen (vor allem im Wortschatzbereich) weiter wuchs (vgl. Droop/Verhoeven 2003). In einer anderen Untersuchung, in der dem Zusammenhang zwischen Sprachtgebrauch in der Familie und Zweitsprachentwicklung nachgegangen wurde, kommen die Forscher zu folgendem Ergebnis:

»The result is that Turkish and Moroccan children are approximately two years behind in their [second, EA] language development at the end of primary education, compared to children of highly educated (Dutch) parents.« (vgl. Driessen/van der

-
- 1 Man spricht hier auch von einem altersgemäßen Entwicklungsstand in der Erstsprache. Lehrkräfte, die den sprachlichen Entwicklungsstand in einer Erstsprache nicht beurteilen können, glauben vielfach, daß Migrantenkinder über keinen altersgemäßen Sprachentwicklungsstand verfügen, daß diese Kinder vielmehr halbsprachig (oder als Steigerungsform: doppelt halbsprachig) seien. Solche »Spontanurteile« (Vorurteile) offenbaren etwas über die Person, die sie äußert, nicht aber über den Sachverhalt. Vorurteile begünstigen das Entstehen von »selbsterfüllenden Prophezeiungen«.
 - 2 Von diesen Zahlen gehen Wortschatztests für monolinguale Vorschulkinder aus, z. B. der Allgemeine Wortschatztest (AWST-R 2005). Zum Vergleich: Abiturienten müssen laut Lehrplan ca. 5.000 Wörter im Englischen beherrschen, etwa so viel, wie KmM mit sechs Jahren in ihrer Erstsprache beherrschen.
 - 3 SES bedeutet socio-economic-status. Eltern von Kindern, die über keine höhere Schulbildung verfügen und ihr Geld mit angelernten Tätigkeiten verdienen, gelten als »low SES«. In Deutschland wird das euphemistisch mit »bildungsferne Elternhäuser« umschrieben.

Slik/de Bot 2002: 176; die Forscher weisen auf weitere niederländische Untersuchungen, die zu ähnlichen Ergebnissen kommen, vgl. z. B. Driessen 1996)

Hier zeigt sich die Problematik der Frühförderungsideologie. Ihr liegen zwei Annahmen zu Grunde:

- KmM können in einem halben Jahr (so z. B. in Hessen, Schleswig-Holstein) oder in einem Jahr (so seit Mai 2006 in Niedersachsen) das nachholen, was deutsche Kinder im Verlauf von fünf oder sechs Jahren an sprachlichen Fertigkeiten entwickelt haben;
- Sprachliche Frühförderung reicht aus, um erfolgreich am Regelklassenunterricht teilzunehmen.¹

Man vergegenwärtige sich: Sprachfördermaßnahmen werden 4–6 Stunden pro Woche in Gruppen mit sieben (in Niedersachsen) oder mit mehr als sieben Kindern durchgeführt.² Während die deutschen Kinder über mehrere Jahre eine ganztägige Einzelbetreuung haben, sollen KmM mit 1/7 von vier oder sechs Stunden pro Woche (d. h. also mit nicht einmal einer Stunde Zuwendung pro Woche) in einem halben Jahr (oder einem Jahr) dieselben sprachlichen Fertigkeiten entwickeln, wie deutsche Schulanfänger. Sind solche Vorstellungen realistisch?

Kehren wir zurück zur Wortschatzentwicklung. Da der Wortschatz eines Menschen sein Lernverhalten und seine Persönlichkeitsentwicklung beeinflusst, kann

ein umfangreicher Wortschatz als eine positive Voraussetzung für seine gesamte Entwicklung betrachtet werden. Über welchen Wortschatzumfang ein Kind verfügt, hängt u. a. von seinen Interaktions- und Erfahrungsmöglichkeiten ab und (wie oben ausgeführt) von den Bildungsvoraussetzungen seiner Eltern. Wenn beispielsweise regelmäßig und interaktiv Gute-Nacht-Geschichten vorgelesen werden, so hat das nachweislich Auswirkungen auf den Wortschatzumfang und die begriffliche Schärfe (vgl. dazu Heath 1986).

Nun wird ein normal entwickeltes KmM in seiner Erstsprache über ähnliche sprachliche Voraussetzungen verfügen wie ein deutsches Kind aus einer Familie mit vergleichbarem SES. Es könnte also in seiner Erstsprache Informationen genauso schnell und differenziert aufnehmen und verarbeiten wie diese deutschen Kinder.

2.2 Informationsaufnahme und -verarbeitung über die Zweitsprache

Was bedeutet es nun, wenn alle Informationen über die weniger entwickelte Zweitsprache aufgenommen und verarbeitet werden müssen?

In der Kognitionspsychologie wird heute davon ausgegangen, daß es so etwas wie ein konzeptuelles System gibt, in dem wir Informationen speichern und verarbeiten. Mit diesem System ist das mentale Lexikon verbunden, das aus unterschied-

1 In Niedersachsen wurden z. B. Sprachförderstunden (DaZ) von der Grundschule in den Kindergarten verlagert. Und der Innenminister von Niedersachsen, Schünemann, berichtete in seiner Regierungserklärung über ein Mädchen, das »vor zwei Jahren noch nicht ein einziges Wort Deutsch sprechen konnte. Dieses Mädchen, da bin ich mir sicher, [wird, EA] mit guten Aussichten auf Erfolg seine Schulkarriere starten« (vgl. http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C23423381_L20.pdf. [30.07.2006]). Um flüssig sprechen zu können genügen ca. 2000 Wörter (vgl. Nation 2005: 586). Damit kann man aber noch keinem Regelklassenunterricht folgen. Vgl. dazu auch unten 2.2 Informationsaufnahme und -verarbeitung über die Zweitsprache.

2 Ein Frühförderprojekt in Mannheim arbeitet mit Kleinstgruppen (»maximal drei Kinder«) 4–5 mal wöchentlich eine Stunde (www.anglistik.unimannheim.de/linguistik/projekte.htm [11.09.2006]).

lichen Teilsystemen besteht, im rezeptiven Bereich aus einem akustischen, visuellen und einem abstrakten Wortmarkensystem, im produktiven Bereich aus Sprech- und Schreibprogrammen. Ein Mensch, der zwei Sprachen beherrscht, verfügt über zwei solche Lexika, die auch untereinander vernetzt sind. Ein Teil der Wortbedeutungen (von vertrauten, häufig gebrauchten oder auf konkrete Objekte verweisenden Wörtern) scheint dabei überlappend im semantischen Gedächtnis gespeichert zu sein, ein anderer Teil (Bedeutungen von nichtverwandten, abstrakten, selten gebrauchten oder kulturspezifischen Wörtern und insbesondere von Wörtern, die Gefühle bezeichnen) scheinen dagegen in gesonderten Teilsystemen gespeichert zu werden (ausführlicher dazu Apeltauer 2006c).

Wenn Wörter in einer Zweitsprache gelernt werden, so werden diese anfangs an Wörter der Erstsprache angekoppelt und zwar sowohl in phonologischer als auch in konzeptueller Hinsicht. Aufgrund ihrer in der Erstsprache entwickelten Hörgewohnheiten (bzw. Dekodierungsstrategien, s. o.) nehmen Lerner die fremde Sprache anfangs gefiltert durch ihre Erstsprache wahr und passen neue Wörter in der Aussprache den ihnen bekannten Aussprachemustern an. Je besser sie neue Wörter nachsprechen können (was korrektes Hören voraussetzt!), desto leichter können sie neue Wörter auch lernen (vgl. dazu auch Service 1992). Sie müssen Äußerungen dazu viele Male gehört haben. Dann entwickeln sie allmählich ein Gefühl für die mögliche Abfolge von Lauten und für mögliche Wortformen. Erst danach werden sie sich auf das Lernen neuer Wortinhalte konzentrieren. Anders formuliert: Erst wenn sich Kinder in die neue Sprache eingehört haben, wenn ihre Aufmerksamkeit und Energie nicht mehr von den Dekodierungsprozessen absorbiert wird, wird sich ihr Wortschatzwachstum

beschleunigen, wird sprachliche Förderung im Wortschatzbereich sinnvoll (vgl. dazu Apeltauer 2004b, Kapitel 3).

Wir haben oben darauf hingewiesen, daß beim Sprechen der Zweitsprache die Erstsprache automatisch aktiviert wird. Entsprechend wird die Bedeutung eines neuen Wortes der Zweitsprache mit Hilfe der Erstsprache erschlossen. Der Zugriff auf das konzeptuelle System erfolgt also über die Erstsprache. Während einer Übergangsphase werden Wörter der Zweitsprache vorübergehend mit situationsspezifischen Teilbedeutungen oder mit entsprechenden Bedeutungen der Erstsprache assoziiert. Es dauert einige Zeit, bis für Wörter der Zweitsprache ergänzend zu den erstsprachlichen Bedeutungen eigenständige Bedeutungen entwickelt werden. Erst viel später, wenn die Zweitsprache auf hohem Niveau beherrscht wird, kann auch von der Zweitsprache direkt (d. h. ohne Umweg über die Erstsprache) auf das konzeptuelle System zugegriffen werden. Doch selbst Bilinguale, die ihre beiden Sprachen gut beherrschen, verfügen meist über eine präferierte Sprache, in der sie leichter verstehen und sich ausdrücken können. Man hat nachgewiesen, daß Verbindungen von der präferierten Sprache (i. d. R. die Erstsprache) zum jeweiligen Konzept schneller hergestellt werden können als von der Zweitsprache, ein Effekt, der allerdings mit zunehmendem Sprachstand in der Zweitsprache geringer wird (vgl. Kroll/Sundermann 2003). Längere Reaktionszeiten wurden auch beim Übersetzen von der Erst- in die Zweitsprache nachgewiesen (vgl. de Groot/Dannenburg/van Hell 1994).

Im semantischen Gedächtnis werden aber nicht nur Wortbedeutungen gespeichert, sondern auch Wissen über Gegenstände, mit denen Erfahrungen gesammelt werden konnten, d. h. also auch Weltwissen. Lernforscher betonen, daß

Individuen vor allem dann klug handeln können, wenn sie über ausreichendes Wissen für eine Problemlösung verfügen. Es geht dabei nicht um auswendig gelerntes Wissen, sondern um »intelligentes Wissen«, d. h. Wissen, das von Lernenden auf der Grundlage vorausgehender Erfahrungen selbst konstruiert wurde.

»[...] Wissen und nicht Intelligenz [ist] der Schlüssel zum Können [...] Während fehlendes Wissen nicht kompensierbar ist, können Defizite bei Intelligenz und speziellen Begabungen durch besonders intensives Üben in gewissem Maß ausgeglichen werden. [...] Kinder, die unabhängig von ihrer Intelligenz schon zu Beginn des Schuljahres Wissen mitbringen, haben die besten Chancen, etwas dazuzulernen.« (Stern 2003: 11)

Hinzu kommt, daß der Umgang mit einer differenzierten Sprache auch Rückwirkungen auf das Vorstellungs- und Denkvermögen von Menschen hat.

»Offenbar kann man also durch den übenden Umgang mit einer differenzierten Sprache, die abstrakte Konstrukte auszudrücken erlaubt, erlernen, solche Konstrukte auch zu denken und sich vorzustellen.« (Singer 2001: 7)

Zusammenfassend kann man sagen, daß man mit einer differenzierten Sprache (i. d. R. die Erstsprache) Informationen schneller aufnehmen und präziser verarbeiten kann als mit einer weniger entwickelten Zweitsprache. Kinder können mit Hilfe ihrer Erstsprache schneller und genauer verstehen und sich auch differenzierter ausdrücken. Sie können damit sowohl Erfahrungen als auch Informationen besser verarbeiten und so ihr Weltwissen rascher erweitern. Da der Gebrauch einer differenzierenden Sprache zugleich auch das Denk- und Vorstellungsvermögen anregt, stellt der Gebrauch einer differenzierenden Sprache also auch ein Anregungspotential für die kognitive Entwicklung dar.

Im Gegensatz dazu benötigt man in einer Zweitsprache für Informationsaufnahme

und -verarbeitung nachweislich mehr Zeit und Energie (was u. a. daran erkennbar wird, daß man beim Gebrauch einer Zweitsprache i. d. R. schneller ermüdet). Außerdem kann man – z. B. aufgrund des geringeren Wortschatzumfangs – oft nur Grob- oder Teilinformationen aufnehmen. Daraus folgt, daß für Kinder, die nicht über gute oder sehr gute Zweitsprachkenntnisse verfügen, die Erstsprache als Motor für die Entwicklung und als Medium zum Sammeln von (auch schulrelevantem) Weltwissen unentbehrlich ist, zumindest so lange, bis die Zweitsprache so weit entwickelt wurde, daß sie die oben erwähnten Funktionen der Erstsprache übernehmen kann.

Wir wollen nun einmal die sprachlichen Fertigkeiten genauer betrachten, über die KmM bei der Einschulung in ihrer Zweitsprache Deutsch verfügen, und im Anschluss daran überlegen, welche zweitsprachlichen Fertigkeiten erforderlich wären, um einem Regelklassenunterricht problemlos folgen zu können.

2.3 Zweitsprachkenntnisse von KmM im Schuleingangsbereich

Es gibt verschiedene Versuche, die sprachlichen Voraussetzungen von Schulanfängern, insbesondere von KmM, zu ermitteln. In einer breit angelegten Untersuchung (Grimm 2003b) wurden 1395 Kinder erfaßt. Etwa 60 % der untersuchten KmM zeigten sprachliche Auffälligkeiten. Der Anteil an Risikokindern war bei den KmM mit 34,5 %, mehr als dreimal so hoch wie bei den deutschsprachigen Kindern. Sprachliche Probleme zeigten sich bei KmM besonders im Bereich von Wortschatz und Syntax.

In zwei kleineren Untersuchungen (Hamburger Erhebung von 1999/2000, 130 Schüler, vgl. Reich 2000; Essener Erhebung 2000, 90 Schüler, vgl. Benholz/Lipkowski/Schroeder: Bericht zur Sprachstandserhebung 2000), die aufgrund der

Probandenzahlen vielleicht nicht gerade als repräsentativ bezeichnet werden können, wurde weiter differenziert als bei der Bielefelder Untersuchung. Demnach scheint ein kleinerer Teil der Kinder (in absteigender Reihenfolge) über *gute* (16 %) oder über *stabile und ausgebaut* (18 %) Deutschkenntnisse zu verfügen. Die Mehrzahl der untersuchten Kinder (ca. 66 %) verfügt nur über eingeschränkte Deutschkenntnisse, d. h. über *grundlegende* (21 %), *einfache* (23 %), *elementare* (13 %) oder *fast keine* (8 %) Deutschkenntnisse. Diesen Aussagen kommt Gewicht zu, da beide Untersuchungen zu ähnlichen Ergebnissen kommen. Sie relativieren die Ergebnisse der Bielefelder Untersuchung (vgl. Grimm 2003b).

Man könnte nun festlegen, daß Kinder mit *guten* und solche mit *stabilen und ausgebauten* Deutschkenntnissen keinen Förderbedarf mehr haben. Und man könnte weiter annehmen, daß KmM, die über solche Zweitsprachkenntnisse verfügen, am Regelklassenunterricht erfolgreich teilnehmen werden. Das klingt zwar plausibel, ist aber in Anbetracht unserer gegenwärtigen Kenntnisse über solche Zusammenhänge spekulativ.

Neuere Untersuchungen zur Bedeutungsentwicklung legen die Vermutung nahe, daß auch KmM, die Deutsch flüssig sprechen und nach einer kurzen Sprachprobe als *gut* eingestuft werden, im Regelklassenunterricht Probleme haben werden. Viele Erhebungsverfahren (z. B. das hessische MSS oder das hamburgische HAVAS 5) kommen mit einer Durchführungszeit von 10 bis 15 Minuten aus. In der Praxis wird diese Zeit durch Anweisungen, Fragen und Nachfragen der Person, die das Verfahren durchführt, weiter reduziert.

Kann man auf der Grundlage von 5 oder 10 Minuten Sprechproben ein Urteil über die Sprachkompetenz eines Kindes fällen? (vgl. dazu auch Apeltauer 2004a).

Es wurde nachgewiesen, daß fortgeschrittene Lerner einer fremden Sprache nur halb so viele Assoziationen zu einzelnen Wörtern produzierten wie Muttersprachler. Weit fortgeschrittene Lerner, d. h. Lerner, die über einen etwa gleich großen Wortschatz verfügen wie Muttersprachler, produzieren zwar genauso viele Assoziationen wie die Muttersprachler. Aber diese Assoziationen unterscheiden sich deutlich von denen der Muttersprachler. So reagierten Muttersprachler z. B. auf *ru-ler* mit *school, mathematics, inche(s)*, während weit fortgeschrittene Nicht-Muttersprachler darauf mit *authority, king, monarch* antworteten (vgl. Zareva/Schwanenflugel/Nikolova 2005). Ein anderes Beispiel: Im Mathematikunterricht reagiert ein türkisches Mädchen auf die Abbildung von Gewichten, die verglichen werden sollen, mit der Äußerung: *Gift – wegen so schwarz*. Es hatte die Abbildungen offenbar mit Flaschen assoziiert und die Farbe schwarz mit Gift (vgl. Wiedemann 2005: 95). Was das für das Lese- (aber auch für das (Hör-)verstehen und das Lösen von Aufgaben bedeutet, ist un schwer vorstellbar: Kinder, denen wegen flüssiger Aussprache gute Deutschkenntnisse attestiert wurden, werden nicht immer über die benötigten sprachlichen Voraussetzungen verfügen, um dem Regelklassenunterricht zu folgen, weshalb Lehrkräfte im Unterricht vermehrt verständnisichernde Fragen stellen und im Rahmen von Wortschatzarbeit immer wieder Bedeutungen klären und Begriffsgrenzen herausarbeiten sollten.¹

1 Im Regelklassenunterricht wird meist noch immer so unterrichtet, als ob nur Kinder mit der Erstsprache Deutsch zu unterrichten wären. Systematische Wortschatzarbeit, die gerade für KmM für den weiteren Ausbau ihres Wortschatzes und die Schärfung ihrer Begriffe wichtig wäre, wird im Unterricht vielfach vernachlässigt.

3. Förderbedarf ermitteln

Um Fördermaßnahmen durchführen zu können, muß man zunächst einmal wissen, welche Kinder einen Förderbedarf haben. Und es muß geklärt werden, in welchen Bereichen ein Förderbedarf besteht, damit Förderangebote entsprechend abgestimmt werden können. Zu fragen ist daher, über welche Zweitsprachkenntnisse Kinder verfügen, die nicht über *gute* oder *stabile und ausgebaute* Zweitsprachkenntnisse verfügen?

Eine Beantwortung dieser Fragen ist schwierig, da die Forschungslage im Bereich Zweitspracherwerb von KmM noch sehr viele Wünsche offenläßt. Es gibt nur wenige Fallstudien von Schulkindern und kaum Untersuchungen zum Zweitspracherwerb von KmM im Vorschulbereich. Weil Forschungsergebnisse fehlen, sollten Aussagen über einen erreichten Entwicklungsstand bei KmM vorsichtig und mit Vorbehalten formuliert werden.

Man hat versucht, sich an den Kenntnissen monolingualer deutscher Kinder zu orientieren. Letztlich ist das aber ein untauglicher Versuch, weil zweisprachig aufwachsende Kinder in ihrer Zweitsprache erst nach zwei bis drei Lernjahren einen Sprachstand erreichen, den man als flüssig und (vielleicht auch) als gut bezeichnen kann, sprachliche Fertigkeiten, über die mono-linguale Kinder bereits im Alter von

vier bis fünf Jahren verfügen.¹ Mit anderen Worten: Auch wenn KmM ab dem vierten Lebensjahr einen Kindergarten besuchen, können sie bei der Einschulung noch nicht über die gleichen sprachlichen Voraussetzungen verfügen wie ihre monolingualen Klassenkameraden. Man sollte also der Euphorie, mit der gegenwärtig aller Orten über sprachliche Frühförderung geredet wird, mit einer gesunden Portion Skepsis begegnen, zumal auch die vielfältigen Maßnahmen zur Frühförderung sehr heterogen sind und kaum wissenschaftliche Evaluationen vorliegen.

Es gibt inzwischen eine Vielzahl von Sprachstandserhebungsverfahren. Viele Bundesländer haben eigene Verfahren² entwickeln lassen, wobei (offenbar nach dem Zufallsprinzip) in einem Falle Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen bei der Konzeption federführend waren (so z. B. beim Marburger Screening MSS), in anderen Fällen Pädagoginnen und Sonderpädagoginnen (z. B. beim niedersächsischen *Fit in Deutsch*) oder Sprachdidaktiker und Pädagogen (z. B. bei HAVAS 5 und beim Bayerischen Screening). Ja, es gibt sogar einen Fall, wo sich ein Schulpsychologe, eine Rektorin und eine Sonderschullehrerin zusammenfanden und ein Verfahren (das SFD) entwickelt haben.

Unter diesen Bedingungen wird es kaum überraschen, wenn jedes dieser Verfah-

1 Hier ist zu berücksichtigen, daß die sprachliche und kulturelle Differenz zwischen Ausgangssprache (z. B. Italienisch oder Türkisch) und -kultur und Zielsprache (Deutsch) und -kultur sowie familiäre und lernerspezifische Voraussetzungen (z. B. Interesse und Motivation) die Aneignung des Deutschen erleichtern oder erschweren, weshalb mehr oder weniger Zeit für den Erwerb zu veranschlagen ist. Hinzu kommt, daß Aneignungsprozesse phasenweise immer auch diskontinuierlich verlaufen, weshalb Vorhersagen schwierig sind.

2 Die Verfahren, die auf dem Markt sind, sind entweder nicht normierte Tests oder Beobachtungsverfahren. In Bremen der SFD (Hobusch/Lutz/Wiest 2002), in Hamburg HAVAS 5 (Reich/Roth 2004), in Hessen das »Marburger Screening [MSS]« (Holler-Zittlau u. a. 2003), in Bayern das »Bayerische Screening« (Hölscher u. a. 2002), in Niedersachsen »Fit in Deutsch«, ebenfalls ein Screeningverfahren (Lütje-Klose 2003). Es gibt weitere Verfahren (z. B. die Profilanalyse von Griefhaber oder das »Penner-Screening«), die hier vernachlässigt werden, weil sie kaum zum Einsatz kommen.

ren sich auf andere Kriterien stützt und unterschiedliche sprachliche Bereiche fokussiert werden. Das hessische Verfahren orientiert sich z. B. an Erkenntnissen über den Erstspracherwerb und an Entwicklungsskalen für deutsche Kinder sowie an allgemeinen Sprachstörungen deutscher Kinder (vgl. MSS: 19), was im Hinblick auf zweisprachig aufwachsende Kinder höchst problematisch ist.

Es gibt ein Verfahren (HAVAS 5), das sich an Ergebnissen der Zweitspracherwerbsforschung orientiert und sprachliche Indikatoren¹ verwendet. Eine Transkription der aufgezeichneten Daten wird aber freigestellt. Ohne eine Transkription ist eine differenzierte Auswertung von Daten aber nicht möglich. Neben einer für Kinder sicher anregenden Bildfolge wird ein problematisches »Küchenbild« verwendet, das die Sprachdomäne Familie thematisiert, eine Domäne, in der die Zweitsprache häufig funktionslos ist. Den durchführenden Personen wird empfohlen, sich bei Erzählungen der Kinder neutral zu verhalten. Aus testtheoretischen Gründen mag das berechtigt sein. Ein natürlicher Erzählkontext kann dadurch aber nicht entstehen. Schüchterne Kinder oder Kinder mit eingeschränkten Erzählfähigkeiten werden ihr sprachliches Wissen kaum entfalten.

Andere Verfahren orientieren sich an der Schulpraxis und versuchen von dieser ausgehend erforderliche sprachliche Fertigkeiten von KmM zu bestimmen (z. B. SFD oder Fit in Deutsch).² Jedes Verfahren verspricht relevante Informationen

zu liefern. Doch keinem gelingt es, mehr als Globalauskünfte zu erteilen: Ein Kind hat (oder es hat keinen) Förderbedarf. Hilfen zur Förderplanung werden nicht (oder nur in sehr allgemeiner und unverbindlicher Form) bereitgestellt (vgl. dazu auch die Kritik von Lütje-Klose 2006 an SFD und HAVAS 5).

Der Einsatz der meisten Verfahren erfolgt punktuell, d. h. ein Jahr oder ein halbes Jahr vor Schulbeginn. Zu diesen Zeitpunkten werden die Kinder (i. d. R. von ihnen unbekanntem Lehrkräften in für sie fremden Räumen; kritisch dazu Apeltauer 2004a; vgl. auch Schnieders/Komor 2005) überprüft und im Bedarfsfalle Fördermaßnahmen zugewiesen. Es gibt auch Verfahren, die über einen längeren Zeitraum (d. h. mehrfach) genutzt werden können, die aber sprachlich wenig differenziert sind (dazu gehört z. B. das von Uhlich/Mayr entwickelte *Sismik* [Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen] oder die in Wuppertal entwickelten Sprachentwicklungsbögen, vgl. Maiworm-Jäckel 2005). In Österreich werden Erzieherinnen und Lehrkräfte dazu angehalten, das Sprachverhalten vor Förderbeginn und nach Förderende zu dokumentieren. In Deutschland muß sich das erst noch einbürgern.

Viele Verfahren benötigen erstaunlich wenig Zeit zur Datenerhebung.³ Wenn man bedenkt, daß die Durchführungszeiten immer Fragen und Instruktionen der durchführenden Person mit einschließen, so kann man die angegebenen Zeiten ge-

1 Als Sprachstandsindikatoren werden sprachliche Phänomene bezeichnet, von denen wir (aufgrund von Untersuchungsergebnissen) wissen, in welchen Entwicklungsphasen sie in welcher Form auftreten. Das sind z. B. Satzmuster oder der verbale Wortschatz oder Formen und Stellungen des Verbs im Satz.

2 Kinder müssen demnach Anweisungen verstehen können und wissen, was Präpositionen bedeuten.

3 SFD und Fit in Deutsch benötigen (nach eigenen Angaben) für die Datenerhebung ca. 30 bis 45 Minuten, HAVAS 5 ca. 15–20 Minuten (vgl. dazu auch Fußnote 2 auf S. 14).

trost halbieren. Es bleiben also 20 bzw. 10 Minuten für die eigentliche Datenaufnahme. Sind Datensätze, die in einem solchen Zeitrahmen gewonnen werden, für eine Beurteilung ausreichend? Muß nicht davon ausgegangen werden, daß es eine kritische Datenmenge gibt, die nicht unterschritten werden darf, damit relevante Urteile gefällt oder Empfehlungen für Fördermaßnahmen gegeben werden können?¹ Müßte nicht auch gefragt werden, ab welcher Datenmenge relevante Einblicke in die sprachlichen Fertigkeiten eines Kindes gewonnen werden können?² Es gibt zu einigen Verfahren Übersetzungen in die Erstsprachen der Kinder, so daß auch erstsprachliche Fertigkeiten erfaßt werden könnten. SFD bietet z. B. zwei CDs, mit denen Wortschatzkenntnisse in Sprachen wie Türkisch, Russisch, Polnisch, Persisch, Kroatisch/Serbisch, Kurdisch, Tamil und Spanisch (Teil 1) und Englisch, Italienisch, Arabisch, Portugiesisch, Griechisch, Französisch und Albanisch (Teil 2) überprüft werden können. Die CDs werden abgespielt und die Kinder haben dann zu einzelnen Wörtern passende Bilder zu zeigen. Die Auswahl des Wortmaterials wird nicht begründet, die Durchführung soll auch ohne Sprachkenntnisse in den Migrantensprachen möglich sein. Das Verhältnis zwischen Erst- und Zweitsprache wird nicht thematisiert.

Auch Fit in Deutsch wurde in die großen Migrantensprachen (Russisch, Arabisch, Türkisch, Kurdisch, Italienisch und Spa-

nisch) übersetzt und ebenso HAVAS 5, so daß Sprachstandseinschätzungen nun auf der Grundlage beider Sprachen möglich wären, wenn entsprechende Normen vorliegen würden und Spezialisten zur Auswertung zur Verfügung stünden. Lütje-Klose schreibt über Fit in Deutsch:

»Eine Berücksichtigung der Herkunftssprachen durch eine eigene Sprachüberprüfung ist theoretisch möglich, wird aber nicht gefordert.« (vgl. Lütje-Klose 2006: 11)

Abschließend bleibt festzuhalten, daß die vorliegenden Sprachstandserhebungsverfahren keineswegs das bereitstellen, was benötigt wird. Sie vermitteln – z. T. auf der Grundlage fragwürdiger Kriterien, aber auch aufgrund des noch unzureichenden Forschungsstandes – Global-einschätzungen, ermitteln aber keine differenzierten Sprachstandsprofile (vgl. dazu auch die kritischen Anmerkungen bei Jeuk 2006). Um herauszufinden, wo ein Kind in seiner sprachlichen Entwicklung (und das sollte auch heißen: in seiner Erstsprache) steht und welche nächsten Entwicklungsstufen es voraussichtlich durchlaufen wird, so daß sinnvolle Fördermaßnahmen geplant und durchgeführt werden können, bedarf es geeigneter Beobachtungsverfahren, die nicht nur punktuell eingesetzt werden, die ausreichende Datenmengen generieren und Ergebnisse liefern, die einen differenzierten Einblick in den jeweiligen Entwicklungsstand ermöglichen. Auch zur Bildung unterschiedlicher Fördergruppen (z. B. KmM mit keinen/geringen

1 Diese Frage müßte grundsätzlich geklärt werden, damit angemessene Sprachstandserhebungsverfahren entwickelt werden können.

2 Eine meiner Studentinnen hat das Verfahren HAVAS 5 mit zwei Kindern im Rahmen eines mehrwöchigen Fachpraktikums durchgeführt. Zur Kommentierung der Bildfolge *Katze und Vogel* benötigte das eine Kind ca. 35 Sekunden, das andere etwa eine Minute. Die Datenauswertung ergab, daß die Kinder nach HAVAS 5 keinen Förderbedarf hatten. Betreuerin und Praktikantin hatten dagegen den Eindruck, daß in beiden Fällen Förderbedarf besteht. Die Kinder waren von ihnen allerdings auch mehrere Wochen beobachtet worden.

oder mit elementaren Deutschkenntnissen) wären solche differenzierteren Informationen wichtig. Sie lassen sich nur auf einer soliden Grundlage (d. h. anhand von längeren und mehrfachen Beobachtungen) ermitteln.¹

4. Förderschwerpunkte

4. 1 Phonologische Analysefähigkeiten

Wir haben oben darauf hingewiesen, daß Kinder im Verlaufe ihres ersten Lebensjahres eine für das Verstehen der Erstsprache optimale Dekodierungsstrategie entwickeln. So wird es möglich, Wörter und Phrasen zu isolieren. Der Ausgangspunkt für Wortschatz- und Syntaxerwerb ist die phonologische Analyse der Sprache.

Doch nicht nur für das Hörverstehen ist ein solches Vorgehen von Bedeutung. Auch das Lesen- und Schreibenlernen basiert zu einem großen Teil auf diesen Fertigkeiten. Gerade der Zusammenhang zwischen phonologischer Analyse und der Entwicklung von Fertigkeiten in den Bereichen Lesen und Schreiben wurde in den letzten Jahren intensiv erforscht (vgl. dazu z. B. Christophe/Guasti/Nespor/Dupoux/van Ooyen 1997; Cutler 2001). Fähigkeiten wie das Erkennen von sprachlichen Rhythmen oder Betonungsstrukturen, das Isolieren von Lauten (z. B. am Wortanfang oder Wortende) werden zu den Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb gerechnet. Man unterscheidet dabei zwischen phonemanalytischen Kompetenzen in einem weiteren und einem engeren Sinne. Im weiteren Sinne gehört dazu das Analysieren

von Wörtern in größere Einheiten (z. B. in Silben) oder das Erkennen von Reimen.

In einem engeren Sinne gehört dazu das Segmentieren (Zerlegen) eines Wortes in Laute, das Identifizieren (z. B. Feststellen, ob ein bestimmter Laut in einem Wort vorkommt), Synthetisieren (z. B. die Laute *r - o - t* zu /rot/ zusammenfügen) und Manipulieren (z. B. aus *Zebra* und *Löwe Zewe* bilden). Denn solche Fertigkeiten werden beim Lesen und Schreiben benötigt. Beim Lesen müssen aus kleinen Einheiten größere gebildet werden, d. h. Buchstaben müssen zu Phonemen in Beziehung gesetzt werden und diese zu Silben und schließlich zu Wörtern. Beim Schreiben müssen in umgekehrter Reihenfolge Wörter in Silben, Laute und Buchstaben zerlegt werden.

Man betrachtet fehlende Kompetenzen im Bereich phonologischer Analysefähigkeiten als mögliche Ursache für Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (in der psychologischen Fachliteratur wird von *phonologischer Bewußtheit* gesprochen; vgl. Küspert/Schneider 1999). Und weil man herausgefunden hat, daß spätere Schulleistungen durch Vorläuferkompetenzen im Lesen und Schreiben besser vorhergesagt werden können als mittels nonverbaler Intelligenztests, wurden entsprechende Präventionsmaßnahmen (insbesondere für Kinder mit Dyslexie-Risiko) entwickelt (zu den dafür entwickelten Trainingsprogrammen gehören z. B. Küspert/Schneider 1999; Martchinke/Kirschhock/Frank 2001; Christiansen 2005).² In einigen Bundesländern werden diese Trainingsprogramme in-

1 Um *Sismik*-Beobachtungsbögen auszufüllen, benötigen Erzieherinnen, die darin trainiert wurden, 1–2 Wochen Beobachtungszeit. Es ist davon auszugehen, daß sie während dieser Zeit differenziertere Einsichten gewinnen können als Lehrkräfte, die einzelne Kinder in 10 oder 15 Minuten begutachten sollen.

2 Unter Dyslexie versteht man Leserechtschreibschwächen, d. h. Störungen bei der Aneignung der Schriftsprache.

zwischen für alle Kinder (d. h. auch für KmM) angeboten.

Nun trägt der Erwerb einer fremden Sprache dazu bei, daß Kinder sprachliche Formen früher fokussieren und auch früher ein Bewußtsein für die Konventionalität von Sprache entwickeln. Demnach würden KmM also über bessere Voraussetzungen für ein phonologisches Training verfügen als monolinguale deutsche Kinder. Und insofern wäre die Einbeziehung von KmM in solche Trainingsprogramme (die nur für monolinguale deutsche Kinder entwickelt wurden) zu rechtfertigen, wenn das Training in der jeweiligen Erstsprache erfolgen würde. Wenn es aber in der Zielsprache Deutsch erfolgt (wie das gegenwärtig der Fall ist), sind die damit verbundenen Aufgaben für 66 % (bzw. 60 %) der KmM schwieriger zu lösen als für deutsche Kinder, weil diese KmM i. d. R. nicht über den gleichen Wortschatz verfügen wie monolinguale deutsche Kinder. Wenn sie z. B. noch keine komplexen Wörter in ihrer Zweitsprache beherrschen (vgl. Moser/Berweger/Stamm 2005),¹ werden sie mit dem Wortmaterial, das in den Trainingsprogrammen angeboten wird, überfordert (bei Küspert/Schneider 1999: 46 finden sich z. B. Wortungetüme wie *Schreibmaschine* [veraltet?], *Blumenwiese* und *Streichholzsachtel*). Was deutschen Kindern geläufig ist, kann von KmM oft noch nicht verstanden werden. Wenn KmM aber zum Nachsprechen und Hantieren mit Lautsequenzen genötigt werden, denen sie noch keine Bedeutung zuordnen können, kann damit auch kaum »phonologische Bewußtheit« trainiert werden. Gräsel/Gutenberg/Pietzsch/Schmidt

2004 glauben bei ihrer Evaluation des Würzburger Trainingsprogramms (vgl. Küspert/Schneider 1999) auch eine positive Wirkung für KmM nachweisen zu können. Eine solche Wirkung wird (aus den oben genannten Gründen) nur für KmM mit guten Deutschkenntnissen nachweisbar sein.

Für die Entwicklung von Literalität ist ein metasprachliches Bewußtsein hilfreich, das sich gewöhnlich in der starken Erstsprache früher entwickelt als in der (schwachen) Zweitsprache (vgl. Verhoeven 2003). Ein Training phonologischer Analysefähigkeiten sollte darum in der starken Sprache beginnen. Man hat empfohlen, Minoritätenkinder zunächst in ihrer starken Sprache zu alphabetisieren. Und Minoritäteneltern wurde geraten, ihre Kinder vor Schuleintritt in der Erstsprache zu alphabetisieren, weil ein Transfer in die Zweitsprache danach leichter fällt (vgl. dazu Saville/Troike 1971; ähnlich Boyd/Arvidson 1998). Solche Empfehlungen sind freilich ohne entsprechende Fortbildungsangebote für Eltern kaum umsetzbar.

In der jüdischen Tradition werden Kinder übrigens bereits ab dem 3. Lebensjahr unterrichtet, können mit 6 Jahren lesen und schreiben (vgl. Rosten 2002: 134 f.). Die bekannte schwedische Kindersprachforscherin Söderbergh betont, daß Kinder schon lange vor Schuleintritt lesen und schreiben lernen könnten, wenn unsere pädagogischen Traditionen sie nicht daran hindern würden. Denn lesen und schreiben lernen – so Söderbergh – kann man auch ohne Grammatikkenntnisse.

Würde man Wortmaterial aus der starken Sprache (der Erstsprache) für ein solches

1 Moser/Berweger/Stamm 2005 unterscheiden drei Kompetenzniveaus der Wortschatzentwicklung. Auf Stufe I können einfache Basisobjekte benannt oder umschrieben werden, auf Stufe II werden morphologisch komplexere Wörter verwendet und Unterbegriffe benannt, auf Stufe III verfügen die Lerner über eine flexible Auswahl an Wörtern und gebrauchen auch mehrsilbige Wörter.

Training verwenden, so würde KmM das Segmentieren, Identifizieren, Synthetisieren und Manipulieren leichter fallen als gleich alten monolingualen deutschen Kindern, weil sie im Verlauf ihres Zweitspracherwerbs ja schon gelernt haben, sprachliche Formen zu fokussieren und weil sie auf vertrautes (und hochgradig automatisiertes) Wortmaterial zurückgreifen könnten. In der Zweitsprache aber können sie z. B. ähnlich klingende Wörter verwechseln und Analyseaufgaben u. U. darum nicht lösen.¹ Damit ein phonologisches Training für KmM wirksam werden kann, müsste man also entweder erstsprachliches Wortmaterial einbeziehen (was für Betreuungspersonen ohne Grundkenntnisse in einer solchen Sprache nicht möglich ist) bzw. ein solches Training in der Erstsprache beginnen und das Wortmaterial allmählich durch die Hereinnahme von zweitsprachlichem Material anreichern. Parallel dazu müsste eine intensive Wortschatzarbeit geleistet werden, damit die Kinder Wörter lernen, die später im phonologischen Training gebraucht werden. Wortschatzarbeit ist aber erst sinnvoll, wenn die Einhörphase vorbei ist, d. h. wenn die Lerner schon über sprachliche Grundkenntnisse verfügen, weil sie sonst viele Wörter rasch wieder vergessen (bei den von uns untersuchten Kindern dauerte die Einhörphase drei bis vier Monate, bei einigen Kindern sogar sechs bis neun Monate; vgl. Apeltauer 2004b). Es ist daher sinnvoll, KmM, die ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen in den Kin-

dergarten kommen, beim Einhören in die fremde Sprache zu helfen, insbesondere dann, wenn keine Mehrheit deutschsprachiger Kinder in den Gruppen vorhanden ist. Dazu können Kinderlieder, Abzählreime, Rätsel und Kindergedichte verwendet werden. Durch begleitendes Klatschen, Pantomime oder Gesten hilft man, Höreindrücke zu strukturieren, so daß die neuen Laute und Lautfolgen allmählich genauer gehört und schließlich auch korrekt artikuliert werden können. Natürlich könnte man auch Eltern anregen, ihren Kindern zu Hause Kinderreime, Abzählverse und Lieder in ihrer Erstsprache beizubringen. Auch dadurch würde die Entwicklung phonologischer Analysefähigkeiten unterstützt (es kann sinnvoll sein, wenn Eltern von KmM dazu fortgebildet werden; vgl. Apeltauer 2006a). Vor allem aber sollte man KmM, die über keine guten Deutschkenntnisse verfügen, Überforderungserlebnisse ersparen, die im Rahmen der für deutsche Kinder entwickelten Trainingsprogramme zur phonologischen Bewußtheit fast unvermeidlich sind.

Zusammenfassend kann man sagen, daß das Training der phonologischen Bewußtheit heute in vielen Kindergärten zu einem festen Bestandteil der Förderangebote geworden ist. Man kann sogar von einer Euphorie in diesem Bereich sprechen, weil viele Erzieherinnen und Lehrkräfte glauben, daß damit auch KmM geholfen werden kann (kritisch zu den Trainingsverfahren Brüggelmann 2003; vgl. dazu auch Einsiedler u. a. 2000). Tatsächlich kann mit

1 Wenn ein Lerner in der fremden Sprache Deutsch ein Wort wie *Reise* hört und *leise* dekodiert, so wird er sich aufgrund des Kontextes meist selbst korrigieren können. Wenn ihm dagegen isoliertes Wortmaterial vorgesetzt wird (wie in den Trainingsprogrammen) und z. B. der Wortanlaut bestimmt werden soll, kann eine Aufgabenlösung an einer solchen Verwechslung scheitern. Bleibt diese Verwechslung verdeckt (d. h. merkt die Betreuungsperson nicht, daß hier eine Verwechslung vorliegt) entsteht der Eindruck, daß das Kind über keine guten phonologischen Analysefähigkeiten verfügt. In der Erstsprache wäre dem gleichen Kind eine solche Verwechslung kaum passiert.

den Trainingsprogrammen Risikokindern (KmM gehören i. d. R. nicht dazu) kurzfristig (nicht langfristig!) geholfen werden (vgl. dazu Ehri u. a. 2001).

In niederländischen Untersuchungen zum Lesen und zum Leseverstehen hat man nachgewiesen, daß viele KmM das Dekodieren von Buchstaben schneller bewältigen als niederländische Kinder aus low SES Familien, daß KmM also schneller lesen als diese Kinder. Diese Fertigkeiten scheinen also (auch ohne phonologisches Training) gut entwickelt zu werden. Dennoch haben diese KmM Schwierigkeiten mit dem Textverstehen. Dekodierungsfähigkeiten und das Leseverstehen scheinen sich also relativ unabhängig voneinander zu entwickeln. Was aber sind dann zuverlässige Indikatoren zur Vorhersage für späteres Leseverstehen?

Vor allem zwei Faktoren scheinen dabei eine Rolle zu spielen:

- der jeweilige Wortschatzumfang und
- vorausgehende Leseerfahrungen.

Droop/Verhoeven stellen dazu fest:

»[...] the strongest predictor of reading comprehension is [...] prior reading comprehension.« (Droop/Verhoeven 2003: 16)

Ist das regelmäßige und interaktive Vorlesen von Gute-Nacht-Geschichten vielleicht wichtiger als ein Training phonologischer Bewußtheit? Im Hinblick auf die Wortschatzentwicklung zweifellos. Und da ein umfangreicher Wortschatz in der Zweitsprache (das haben wir oben zu zeigen versucht) auch für ein phonologisches Training (im engeren Sinne) mit KmM Voraussetzung ist, sollten solche Trainingsprogramme erst dann eingesetzt werden, wenn mit den KmM schon ein umfangreicherer Wortschatz erarbeitet wurde.

4.2 Wortschatzarbeit

Kinder lernen nicht alle Wörter gleichzeitig. Sie bevorzugen am Anfang Inhaltswörter, d.h. also Nomen und Verben, später auch Adjektive und Adverbien. Nomen lassen sich z. B. mit Hilfe semantischer Merkmale und mit lexikalischen Hierarchien (Ober- und Unterbegriffen) beschreiben, Verben mit Handlungssequenzen, mit motorischen Programmen und syntaktischen Rahmenvorgaben (Valenzen). Funktionswörter werden zunächst nur vereinzelt aufgegriffen. Erst wenn ca. 400 Wörter erworben wurden, beginnt der Ausbau der Funktionswörter.

Bei der Aneignung eines neuen Wortes werden mehrere Stufen durchlaufen. Zuerst muß das neue Wort aus dem Lautstrom herausgefiltert werden. Erst dann kann ihm eine (erste, vorläufige) Bedeutung zugeordnet werden, die meist an die Lernsituation gekoppelt ist. Von diesem situativen Kontext muß abstrahiert werden und es muß auch die Bedeutung generalisiert werden. Bedeutungen werden also zunächst mit dem jeweiligen Kontext gespeichert, später allmählich vom Kontext abgelöst, abstrahiert und verdichtet. Parallel dazu muß auch die Artikulation geübt werden.¹ Im weiteren Verlauf der Aneignung muß das neue Wort mit anderen Wörtern vernetzt werden. Zusätzlich müssen auch grammatische Kenntnisse (z. B. Wortbildungsmöglichkeiten oder die Wortartzugehörigkeit) erschlossen werden. Das alles kostet Zeit (Man lernt z. B., daß man eine Mütze *abnehmen* oder *aufsetzen* kann, daß es *Zipfelmützen* und *Schirmmützen* gibt usw. Solche Entwicklungsprozesse brauchen viel Zeit. Aitchison (1994: 180) spricht

1 Wenn ein Kind z. B. *Dornbröschen* sagt, so zeigt das, daß es das Wort noch nicht in sinnvolle Bestandteile zerlegen kann und daß es wahrscheinlich noch mit der Artikulation beschäftigt ist.

von der Geschwindigkeit einer Schildkröte, mit der diese Entwicklung voranschreitet.) Erst wenn alle Stufen durchlaufen sind und auch automatisiert wurden, können wir sagen, daß ein Wort wirklich beherrscht wird (vgl. ausführlicher dazu Apeltauer 2005: 64 f.).

Im Rahmen der Erstspracherwerbsforschung hat man festgestellt, daß es nicht immer genügt, wenn ein neues Wort im Zusammenhang mit einem zu benennenden Objekt erwähnt wird, z. B. indem auf das Objekt gedeutet wird. Kindern hilft es offenbar mehr, wenn das Objekt, über das gesprochen wird, mit Blicken markiert wird. Dies scheint vor allem in der Anfangsphase der Bedeutungserschließung wichtig, weshalb gemeinsame Interaktionen in der frühen Kindheit einen hohen Stellenwert haben (vgl. Tomasello 2003). Doch auch dann unterscheidet sich das, was Erwachsene mit solchen Situationen verbinden von dem was Kinder denken, weil Kinder sich Bedeutungen auf der Grundlage anderer kognitiver Operationen erarbeiten als Erwachsene. Mit anderen Worten:

»Wenn Kinder Wörter aus dem Erwachsenenangebot erwerben, so geben sie diesen Wörtern Bedeutungen, die ihren Erkenntnisstrukturen entsprechen. Man kann daher nicht davon ausgehen, daß das gleiche Wort bei Kind und Erwachsenen den gleichen Begriff bedeutet.« (Szagun 1983: 215)

Selbst wenn ein Kind ein Wort korrekt artikulieren kann, verfügt es also i. d. R.

nicht über die Bedeutungen, die Erwachsene mit dem Wort verbinden, und schon gar nicht über das »Bedeutungspotential«¹ eines Wortes, weil Inhalte des semantischen Gedächtnisses nur schrittweise ausgebaut, differenziert und vernetzt und so den jeweiligen Bedürfnissen und Interessen angepaßt werden. Und wie ist das beim Zweitspracherwerb?

Kinder im Alter von drei oder vier Jahren haben in ihrer Erstsprache schon einen umfangreichen Wortschatz entwickelt und gelernt, wie man die Bedeutung von Wörtern durch Beobachten und Zuhören erschließen kann. Doch wenn sie in den Kindergarten kommen und nur über geringe (oder keine) Deutschkenntnisse verfügen, sind sie vorübergehend wieder zurückgeworfen auf ihre Anfänge beim Spracherwerb. Wenn sie nur wenige Wörter der fremden Sprache verstehen, sind sie bei der Bedeutungserschließung wieder auf einen »sprachlichen Laufstall« angewiesen, d. h. auf Segmentierungshilfen, auf Wiederholungen und dialogische Einbettungen². Derartige Hilfestellungen können in größeren Gruppen nicht gegeben werden. Ähnliches gilt für Objektmarkierungen durch Blicke. Darum sollte in der Anfangsphase möglichst nur mit zwei (maximal drei) Kindern gearbeitet werden.³

Wie lernt man ein neues Wort in einer fremden Sprache? Dazu sind i. d. R. ähnliche Schritte erforderlich wie beim Erstspracherwerb. Es müssen Wortgrenzen

-
- 1 Unter Bedeutungspotential versteht man die möglichen Bedeutungen eines Wortes in unterschiedlichen Kontexten. Je gebildeter ein Sprecher einer Sprache ist, desto mehr vom Bedeutungspotential eines Wortes wird er kennen und zum Verstehen nutzen können. Um komplexe (insbesondere schriftliche) Texte verstehen zu können, sollte man möglichst viel vom Bedeutungspotential eines Wortes kennen.
 - 2 In der angelsächsischen Fachliteratur spricht man vom »scaffolding«. Damit ist gemeint, daß Lernern geholfen wird (z. B. durch Gestik und Mimik, durch Fragen, dialogische Vorgaben, Einsagen oder begleitendes Mitsprechen), so daß Äußerungen verstanden oder unvollständige Äußerungen ergänzt werden.
 - 3 Im Kieler Modell wurde beim interaktiven Erzählen und Vorlesen mit zwei bis maximal drei Kindern gearbeitet; ähnlich in den Fördermaßnahmen der Universität Mannheim.

und eine erste Bedeutung bestimmt werden. In der Anfangsphase werden dazu bestehende Wortbedeutungen der Erstsprache genutzt. Das neue Wort der Zweitsprache wird an ein bereits existierendes Wort der Erstsprache angekoppelt (vgl. Kroll/Tokowicz 2005: 543 ff.). Es kommt also zu einer ersten Vokabelgleichung, die jedoch aufgrund weiterer Interaktionserfahrungen überprüft und gegebenenfalls modifiziert werden sollte.¹ Wenn eine Bedeutung im Verlaufe des Erstspracherwerbs noch nicht erworben wurde, dann erfordert die Konstruktion dieser Bedeutung (z. B. *höflich*) zusätzliche Zeit.² Denn eine erste Bedeutungszuordnung erfolgt immer bezogen auf die Ausgangssituation. Für den weiteren Bedeutungsausbau sind Kommunikations- und Interaktionserfahrungen und/oder Beobachtungen erforderlich sowie Abstraktionen von der Ausgangssituation.

Es kann helfen, wenn beim Auftreten eines neuen Wortes gesondert auf die Wortbetonung hingewiesen wird, weil in vielen Sprachen der Wortakzent festgelegt ist (z. B. im Polnischen immer auf der vorletzten Silbe, im Französischen auf der letzten). Der im Deutschen veränderliche (dynamische) Wortakzent bereitet daher vielen Lernern (sowohl bei der Rezeption als auch bei der Produktion) Schwierigkeiten. Ähnliches gilt für Lang-

vokale, weil es in vielen Sprachen keine Langvokale gibt (in den Materialien von Tophinke 2003 findet man dazu brauchbare Übungsvorschläge). Solche Verweise auf Besonderheiten oder auch Kontrastierungen mit der Erstsprache können ein differenziertes Wahrnehmen erleichtern. Vor allem aber gilt: Ein Wort muß korrekt gehört werden, damit es auch korrekt artikuliert werden kann. Erst dann werden sich Lerner auch mit dem Bedeutungsausbau und der Vernetzung des Wortes beschäftigen.

Von einem Wort müssen also zunächst charakteristische perzeptuelle und phonologische Merkmale gespeichert werden. Parallel dazu werden auch erste semantische Kategorien und Merkmale erfaßt (z. B. Vögel fliegen, haben Federn ...). Mit Hilfe vorhandenen (Welt-) Wissens und aufgrund laufender Erfahrungen werden diese anfänglichen Bedeutungen beständig erweitert und angereichert.

Nicht alle Wörter werden gleich korrekt verstanden. Häufig sind Lerner zum Raten gezwungen oder zur Aufstellung von Vermutungen (Arbeitshypothesen). Denn nur ein Bruchteil der Wörter, die Lerner hören, wird z. B. im Unterricht erklärt (Nagy/Herman 1987: 23).³ Es kann zu abweichenden Bedeutungszuschreibungen kommen, die sich – wenn es keinen Anstoß zur Korrektur gibt –

1 Vgl. z. B. das türkische *doğ* und das deutsche *Freund*. Sprachanfänger (und kleinere Wörterbücher) speichern beide als Äquivalente. Für Fortgeschrittene sind das Wörter, die im Bereich der Bedeutung über eine größere Schnittmenge verfügen, die aber auch Bedeutungsunterschiede aufweisen.

2 Bedeutungserwerb ist immer mit Begriffsarbeit verbunden, die ein Lerner leisten muß. Neue Erfahrungen und Einsichten müssen in Bedeutungen umgewandelt und in das Netzwerk von Bedeutungen eingepaßt werden. Und das erfordert Zeit. Lernpsychologen sprechen vom »intelligenten Wissen«, das so entsteht und das flexibel nutzbar ist (im Gegensatz zum toten oder »nachgebeteten« Wissen).

3 Sie gehen davon aus, daß im Verlauf eines Unterrichtsjahres nur wenige hundert Wörter explizit vermittelt werden, daß aber etwa 3.000 neue Wörter pro Jahr präsentiert werden. Muttersprachler können das mit Hilfe ihres potentiellen Wortschatzes bewältigen. Zweitsprachler verlieren dadurch zunehmend den Anschluß an die Klasse (vgl. oben Seite 7f.).

negativ auf weiteres Verstehen auswirken können. So wurde z. B. *grob* von KmM in einem fünften Schuljahr (Realschule) mit *schlecht drauf sein, ärgerlich sein, böse sein, gemein sein* paraphrasiert, Deutungen, die im Kontext des Vorkommens (einem Kinderbuchtext) möglich schienen, womit die intendierte Bedeutung (*nicht rücksichtsvoll sein*) jedoch nicht adäquat erfaßt wurde. Effekte eines solchen ungenauen Verstehens können kumulieren.

Beim Bedeutungsausbau eignen sich Lerner Merkmale und Zusammenhänge nicht nur zielgerichtet (bzw. intentional) an, sondern auch beiläufig (inzidentell). Inzidentelles Lernen spielt z. B. beim »aufschnappen« von Wörtern und Wendungen eine Rolle. Inzidentell wird meist langsamer gelernt. Dafür wird Gelerntes aber vergessensresistenter gespeichert. Was man also zielgerichtet lernt, kann man sich schneller aneignen. Es wird aber auch rascher wieder vergessen. Beiläufig Gelerntes wird i. d. R. dauerhafter gespeichert. Vorschulkinder lernen eher inzidentell. Beim intentionalen Lernen ist ihre Konzentrationsspanne i. d. R. begrenzt, sofern sie nicht interessengeleitet Informationen suchen und sammeln.

Viele Erzieherinnen merken, wenn Kinder sich für etwas ernsthaft interessieren, und ermutigen sie dann. Daraus können Interessengruppen entstehen und Kleinprojekte. Im Rahmen solcher Projekte entwickeln interessierte Kinder große Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit. Und sie haben im Anschluß an die Projekte ein großes Mitteilungsbedürfnis, das ihnen hilft, ihrer Zweitsprache zu gebrauchen und auszubauen (vgl. dazu auch Swain 2005: 471; die Beschreibung

eines praktischen Beispiels findet man in Apeltauer 2006a: 35).

Dort, wo Zusammenhänge einfach und visualisierbar sind (z. B. bei Konkreta oder Antonymen wie *dick* und *dünn*), lassen sich Bedeutungen durch Erläuterungen i. d. R. rascher ausbauen. Es wird vermutet, daß für häufig gebrauchte, konkrete und verwandte Wörter zweier Sprachen nur ein (gemeinsames) konzeptuelles System existiert. Bedeutungsübertragungen werden in diesen Bereichen also unproblematisch sein. Bei nicht verwandten Sprachen (oder entfernteren Kulturen) kann das aber anders sein. Hier können selbst scheinbar harmlose Bedeutungsübertragungen das Entstehen von Mißverständnissen begünstigen.¹

Noch schwieriger ist das bei abstrakten, seltener gebrauchten oder kulturspezifischen Wörtern. Dort, wo Zusammenhänge komplex sind (vgl. z. B. *höflich*), werden Lerner mehr Zeit und mehr sprachlichen Input benötigen, um Regelmäßigkeiten (bzw. Wahrscheinlichkeit des Auftretens) entdecken zu können. Instruktionen sind in solchen Fällen von begrenztem Wert. Lerner erschließen sich diese Bedeutungen aufgrund von Interaktions- und Kommunikationserfahrungen, wobei inzidentelle Prozesse eine wichtige Rolle spielen, weil Zusammenhänge dabei ganzheitlich erfaßt werden können, während intentionales Lernen immer mit einem Fokussieren verbunden ist, d. h. mit dem Ausblenden von (möglicherweise relevanten) Aspekten.

Zur Beherrschung eines Wortes und zum Ausbau seiner Bedeutung(en) gehören natürlich auch sprachliche Kontexte, in denen ein Wort besonders häufig vorkommt. Kompetente Sprecher einer Sprache wissen z. B., mit welchen vorausge-

1 *Tisch* oder *Haus* kann z. B. in arabischen oder afrikanischen Ländern auf andere prototypische Formen bezogen werden als bei uns.

henden oder nachfolgenden Wörtern ein Wort häufig gebraucht wird.¹ Nur wenn man das weiß, kann man auch entscheiden, ob ein Wort in einem bestimmten Kontext angewandt werden kann oder nicht. Verbindungen zu anderen, verwandten Wörtern (z. B. der Wortfamilie oder zu Synonymen oder Antonymen, zu Unter- und Oberbegriffen) werden erst später erworben,² ebenso grammatisches Wissen (z. B. die Wortartzugehörigkeit oder Wortbildungsmöglichkeiten).

Wie wird nun in der Praxis verfahren? Lehrkräfte, die im Rahmen von Frühfördermaßnahmen eingesetzt sind, berichten, daß sie Wortschatzarbeit zumeist mit Bildmaterial durchführen sowie mit Memories und/oder Kartenspielen. Wortschatzarbeit wird auch mit Grammatikarbeit verbunden. Es werden z. B. Verben vermittelt und »die sollen dann auch gebeugt werden« (Lehrkraft). Oder man nimmt Material wie »Erzähl mir was!« (vgl. Rucys 2004) und »arbeitet dann an der Pluralbildung oder an Artikeln« (Lehrkraft). Manche Lehrkräfte berichten auch von Reimwörtern als Merkhilfen und von Silbenklatschen, Elementen aus dem Training zur phonologischen Bewußtheit, die sie im Rahmen der Fördermaßnahmen einsetzen.

Erzieherinnen bevorzugen dagegen eher einen ganzheitlichen Zugang. Für sie sind z. B. Bewegungs- und Kreisspiele wichtig, um die Kinder zum Sprechen zu bringen und ihnen Sprechfreude zu vermitteln. Auch das Erzählen oder Vorlesen von Geschichten oder Gedichten gehört für sie zur Wortschatzarbeit, wenn z. B. zu einzelnen Wörtern agiert werden

kann. Solche Interaktionsformen müssen allerdings ritualisiert werden, weil Kinder, die das von zu Hause nicht kennen, anfangs rasch abschweifen. Vereinzelt wird auch über die Durchführung von Kleinprojekten berichtet, an denen teilweise auch Mütter teilgenommen und in der jeweiligen Erstsprache Verstehenshilfen gegeben zu haben scheinen. So etwas könnte ausgebaut werden.

In den Handreichungen DaZ (Senatsverwaltung Berlin) wird unter Wortschatzarbeit auf Inhalts- und Strukturwortschatz verwiesen und es wird ein Mitteilungswortschatz von einem Verstehenswortschatz und einem potentiellen Wortschatz abgegrenzt.

Normalerweise werden zunächst Formeln und Inhaltswörter (Nomen, Verben) erworben und nur vereinzelt Funktionswörter. Beim Erstspracherwerb werden Funktionswörter erst dann vermehrt aufgegriffen, wenn eine Schwelle (bei ca. 400 Wörtern) erreicht wurde (vgl. Kauschke 1999: 135). Ergebnisse zum Zweitspracherwerb liegen in diesem Bereich nicht vor.

Ein potentieller Wortschatz ist das, was uns hilft, die Bedeutung eines neuen Wortes zu erschließen aufgrund von Regeln der Wortbildung oder des Ko-Textes (d. h. der umgebenden Wörter). Muttersprachler verfügen i. d. R. über einen großen potentiellen Wortschatz. Wird eine verwandte Zweitsprache erlernt, erleichtert dieser potentielle Wortschatz vielfach das Erraten von Wortbedeutungen. Ist die Zweitsprache mit der Erstsprache nicht verwandt (wie z. B. Türkisch oder Arabisch), ist ein potentieller Wortschatz praktisch nicht vorhanden.

1 Man nennt dieses erwartbare Miteinandervorkommen von Lexemen auch Kollokation bzw. Kollokationen.

2 Vorausgehende und nachfolgende Wörter stehen in einer syntagmatischen Relation zu einem Wort. Wörter, die mit einem bestimmten Wort ausgetauscht werden können (z. B. Synonyme), stehen zu ihm in einer paradigmatischen Relation. Gewöhnlich werden syntagmatische Bezüge vor paradigmatischen erlernt (bzw. erworben).

Mit der Zunahme an Kenntnissen und Fertigkeiten in der Zweitsprache entwickelt sich auch ein potentieller Wortschatz. Semantisierungen sollen »sicht- und erlebbar« gemacht werden und auch die Wortbildung wird »zur Erklärung von Wörtern« für sinnvoll erachtet (vgl. Rösch u. a. 2001: 47f.).

Zusammenfassend kann man sagen, daß eine erste Bedeutung eines neuen (zweitsprachlichen) Wortes im Falle von Konkreta mit einem Objekt oder Bild vermittelt werden kann. Zunächst muß aber auch bei Konkreta (z. B. *Schatzkästlein*) eine Form erfaßt und gespeichert und die Artikulation beherrscht werden, ehe auf der Inhaltsebene weiter gearbeitet werden kann. Denn auch bei Konkreta werden am Anfang meist nur situationsbezogene Teilbedeutungen gespeichert. Objekte müssen kategorisiert werden, es muß von der Lernsituation abstrahiert werden und es müssen die mit dem Wort verbundenen Konnotationen (*Schatzkästlein*, ein kleiner Kasten, der wertvolle Gegenstände enthält) und Kollokationen erlernt werden, damit das Wort flexibel einsetzbar wird.

Ein längeres oder komplexes Wort (z. B. *Streichholzschachtel*) oder ein Wort, das schwierig auszusprechen ist oder das eine abstraktere Bedeutung hat oder eine Bedeutung, die es in der Erstsprache nicht gibt, wird i. d. R. schwerer erworben als ein kurzes, einfach auszusprechendes Wort, das auf konkrete Dinge verweist. Erst wenn zu einem Wort eine Grundbedeutung gespeichert wurde, wenn syntagmatische und paradigmatische Bezüge hergestellt werden können,

wenn grammatische Kenntnisse (Wortart, Wortbildung) vorhanden sind und ein Lerner auch weiß, in welchem stilistischen Kontext (z. B. formell oder informell) das Wort gebraucht und mit welchen Konnotationen das Wort verbunden wird und dies alles automatisiert wurde, können wir sagen, daß das Wort beherrscht wird (Maier 1999: 51 empfiehlt darum, »systematisch zu überprüfen, ob die scheinbar flüssig deutsch sprechenden Kinder die jeweiligen Wörter und Ausdrücke tatsächlich aktiv beherrschen, d. h., ob sie sie von sich aus richtig anwenden können«). Bevor ein Wort automatisch (d. h. schnell) abgerufen werden kann, besteht die Gefahr des Vergessens. Deshalb sollten neue Wörter nach einer ersten Semantisierung möglichst in unterschiedlichen Kontexten wiederholt und vor allem auch gebraucht werden.

5. Fördermaterialien

Über die Bedeutung des Wortschatzumfangs, des Bedeutungsausbaus und die Vernetzung und Automatisierung von Wörtern für das Hör- und Leseverstehen (und damit auch für die Schullaufbahn) sind sich Fachleute weitgehend einig. Dagegen gehen die Meinungen darüber, wie neue Wörter vermittelt werden sollten, auseinander. In der Praxis findet man eine Fülle von Materialien, die teilweise auch von Verlagen vertrieben werden (vgl. z. B. Schlösser 2001; Tophinke 2003; Piepho 2003; Loos 2004; Boehrer 2004; Ott/Stanscheva 2005). Die Materialien sind sehr unterschiedlich, basieren z. T. auf wissenschaftlichen Erkenntnissen,¹ z. T. auf didaktischen Ideen und Vorstellungen.

1 Tophinke stützt sich bei ihren Wortbetonungsmustern und bei den Wortabwandlungen auf neuere wissenschaftliche Erkenntnisse (phonologische Analysefähigkeiten). Ihre Bausteine zur Vermittlung von Satzmustern erinnern dagegen an die Muttersprachendidaktik der 70er Jahre. Sie lassen sich mit neueren Ergebnissen der Instruktionsforschung (SLA) nicht vereinbaren. Gleichwohl scheinen damit Erwartungen von Erzieherinnen und Lehrkräften befriedigt zu werden.

Lernszenarien wurden in der Englischdidaktik in den 80er Jahren eingeführt (vgl. Di Pietro 1987). Ursprünglich sollten Szenarien eine »dramatische« Komponente enthalten, so daß Lerner sich stärker engagieren (»involvement«). Die Lernszenarien von Hölscher u. a. sind dagegen Rahmenthemen, die z. T. in traditioneller Manier gefüllt werden. Ein Beispiel: Im Lernszenario *Zahlenfresser* steht unter dem Stichwort: *Schatzkästlein* »Ein individuelles Schatzkästlein für ausgeschnittene Ziffern wird angelegt«. Für KmM mit geringen Deutschkenntnissen ist Schatzkästlein ein langes und schweres Wort. Positive Konnotationen (Mitbedeutungen) werden damit nicht verbunden. Fortgeschrittene, die diese Konnotationen schon kennen, werden sich fragen, was an ausgeschnittenen Ziffern wertvoll sein soll.

Die meisten Materialien konzentrieren sich auf die Vermittlung von Nomen (bzw. Konkreta), die überwiegend mit Hilfe von Bildern, z. T. auch mit Gegenständen semantisiert werden.

Boehrer empfiehlt z. B.: »Ist der Wortschatz nicht bekannt, wird er durch die einbezogenen Realgegenstände automatisch eingeführt« (Boehrer 2004: 65). Ähnlich Hölscher u. a.: »In den Lernszenarien erfolgt die Erweiterung des Wortschatzes [...] über die Präsenz eines Objekts, das benannt wird« (Hölscher u. a. 2006: 12). Genügt das zur Einführung von Konkreta? Und müssen im Deutschen nur Konkreta vermittelt werden? Sind in der Anfangsphase nicht auch Formeln, Verben und Verweiswörter wichtig?

Bei Schlösser 2001 finden wir z. B. auf Seite 26 »Ein Koffer voller Kleider«, dazu Kopiervorlagen mit 12 Bildern zu 31 Wör-

tern, die als »Sprachziel« deklariert werden. Das methodische Vorgehen erinnert an den Fremdsprachenunterricht der 70er Jahre. Die Kinder sollen mit ganzen Sätzen (vgl. »Das ist die Hose.«) antworten. Es sollen also nicht nur neue Bezeichnungen gelernt werden, sondern zugleich auch Genusformen und Satzstrukturen, eine kaum bewältigbare Lernaufgabe. Als Variante wird auf derselben Seite angegeben: Kinder »kommentieren ihr Tun: *Ich ziehe die Hose an. Ich ziehe den Rock an. Ich ziehe den Hut auf ...*«. ¹

Loos 2004 bezieht sich explizit auf einen Grundwortschatz, gibt aber nicht an, auf welchen. ² Positiv zu vermerken ist bei seinen Materialien, daß nicht nur Konkreta (z. B. beim Thema Kleidung) behandelt werden, sondern auch Formeln (Ritualia wie *Guten Tag, Auf Wiedersehen*) einbezogen werden und Verben, Fragewörter und Adverbien, die in diesem thematischen Rahmen (Kleidung) sinnvoll sind (*anziehen, ausziehen, aufsetzen, zumachen*). Vermittelt werden sollen die Wörter u. a. über Reime und Lieder, die durch begleitendes Tun veranschaulicht werden. Lieder und Reime sind gute Hilfen zum Einhören, zum Üben der Artikulation und zum Wiederholen. Zur Bedeutungsvermittlung sind sie dagegen weniger geeignet.

Zusammenfassend kann man sagen, daß Wortschatzarbeit in allen Fördermaßnahmen geleistet werden soll. Die Auswahl der Wörter, die vermittelt werden sollen, ist unklar, folgt häufig einem Zufallsprinzip. Unklar sind auch die Prozesse, die bei der Aneignung eines neuen Wortes bewältigt werden müssen. Es scheint die Vorstellung zu dominieren, daß einem Ge-

1 *Zieht* man tatsächlich einen Hut *auf*? Und was ist mit der *Brille*, die hier unter Kleidungsstücke subsumiert wird? *Zieht* man die auch *an* oder *auf*? Schließlich: Wer kommentiert sein »Tun« in dieser Weise? Wird Sprache hier funktional gebraucht?

2 Unklar ist bei den meisten Materialien, nach welchen Kriterien der jeweilige Wortschatz ausgewählt wurde.

genstand nur ein Name (»label«) angehängt werden muß. Über Verarbeitungsprozesse und die Stufen der Bedeutungsentwicklung scheint es vielfach unklare Vorstellungen zu geben. Es gibt Material, das Hilfen zum Einhören anbietet oder zum Einhören und zur Aussprache (z. B. Tophinke 2003 zum Einhören, Loos 2004 mit Liedern und Reimen zum Einhören, Artikulieren und Üben). Manche Konzeption orientiert sich am Muttersprachunterricht (z. B. Tophinke 2003), andere wiederum am traditionellen Fremdsprachenunterricht (z. B. Schlösser 2001). Alle methodischen Empfehlungen beginnen mit Konkreta, die überwiegend mit Hilfe von Bildern semantisiert werden sollen. Daß Vorschüler besser mit Objekten lernen, daß sie kategorisieren und von situativen Kontexten abstrahieren lernen müssen, daß sie Wörter funktional gebrauchen lernen sollten, daß sie Beziehungen zu verwandten Wörtern (Stichwort: Wortfamilie, Wortfeld, Wortbildungsmuster) herstellen und ein Gespür dafür entwickeln müssen, welche vorausgehenden oder nachfolgenden Wörter häufig mit dem neuen Wort vorkommen sowie über stilistische (z. B. informell oder formell) und emotionale Mitbedeutungen (Konnotationen) informiert sein sollten, wird nirgends thematisiert. Auch daß Interferenzen aus der Erstsprache auftreten oder daß Wortbedeutungen unklar sein können, wird nicht in den Blick genommen, ebenso wenig wie die Möglichkeit, begriffliche Grenzen zu schärfen, z. B. durch eine Kontra-

strierungen mit Objekten, die nicht zu einer Kategorie gehören, oder durch eine Kontrastierung mit erstsprachlichen Bedeutungen (vgl. dagegen Apeltauer 2005: 64 ff.). Meist wird davon ausgegangen, daß es genügt, wenn bestimmte Themen (z. B. Verkehrserziehung) behandelt werden, zu denen Lehrkräfte Wörter spontan gesammelt haben.¹ Daß es Untersuchungen zum Wortschatz monolingualer Schulanfänger gibt, scheint unbekannt (vgl. z. B. Augst 1984 oder Pregel/Rickheit 1987; vergleichbare Nachschlagewerke für KmM sind ein Desiderat der Forschung). Sprachförderunterricht sollte solche Orientierungsmöglichkeiten nutzen, auch wenn das nur vorläufige Hilfen sein können und entsprechende Nachschlagewerke für KmM erst noch entwickelt werden müssen. Vor allem aber sollten Erzieherinnen und Lehrkräfte Material modifizieren, so daß aktuelle Erlebnisse und Erfahrungen von Kindern einbezogen werden können, daß nicht (nur) über irgend ein vorgegebenes Bild (vgl. »Erzähl mir was!«) »erzählt« wird, sondern über Geschehnisse, die ein Kind bewegt haben, über die Informationen z. B. von Eltern oder von anderen Erzieherinnen bereits vorliegen, so daß darüber mit dem Kind auch eine »authentische Konversation« stattfinden kann.

6. Anbahnen von Literalität²

Wir wissen heute, daß Kinder schon in einem sehr frühen Alter Interesse an Literalität entwickeln. Sie scheinen sogar in

1 So finden wir z. B. im Bericht über die Pilotphase der »Sprachintensivförderung« in Schleswig-Holstein (Schuljahr 2002/2003) unter »Verkehrserziehung« Wörter wie *Fußgängerweg*, obwohl *Fußweg* kürzer und daher zweifellos leichter lernbar und für einen aktiven Gebrauch auch ausreichend wäre.

2 Unter Literalität versteht man mehr als schriftsprachliche Fertigkeiten. Dazu gehört die Fähigkeit zum Umgang mit unterschiedlichen Textsorten, mit Tabelle oder Fahrplänen ebenso wie z. B. mit statistischen Grafiken oder mit animierten Texten im Internet. Kurz: Literalität ist die Fähigkeit, sich die für eine Zielsetzung relevanten Informationen durch die Erschließung unterschiedlichster Texte zu beschaffen.

der Lage, sich Fertigkeiten spontan anzueignen, wenn sie entsprechende Vorbilder haben (vgl. dazu Scollon/Scollon 1981). Kann dieses Interesse auch für den Zweitspracherwerb genutzt werden?

Zunehmend mehr Kindertageseinrichtungen bieten im Rahmen von Fördermaßnahmen neben einem Training phonologischer Bewußtheit, neben Wortschatz- und Grammatikarbeit auch Aktivitäten an, die als Vorbereitung für den Schriftspracherwerb gedacht sind. Zwei Ansätze lassen sich dabei unterscheiden: Ein fertigkeitenorientierter Ansatz und ein Ansatz, der ein ganzheitliches Vorgehen bevorzugt.

Vertreter des fertigkeitenorientierten Ansatzes gehen davon aus, daß zuerst Dekodierungsfähigkeiten fokussiert werden müssen. Dazu sollen die graphophonetischen Grundlagen von Literalität erarbeitet werden. Es wird also die Zuordnung von Lauten zu Buchstaben vermittelt und diese werden dann zu Morphemen, Lexemen und deren Bedeutung in Beziehung gesetzt. Kurz: Literalitätsentwicklung wird als deduktiver Prozeß organisiert von kleinsten zu immer größer werdenden Einheiten. Ein solches Vorgehen ist möglich, wenn alle Wörter, die zerlegt oder aus Einzellaute(n) bzw. Buchstaben) zusammengesetzt werden sollen, bereits vertraut und automatisiert sind. Mit anderen Worten: Sie eignen sich für monolinguale Kinder mit einem großen Wortschatz, sind aber für KmM mit einem kleinen Wortschatz ungeeignet.

Im Unterschied dazu wird beim ganzheitlichen Ansatz (den i. d. R. Erzieherinnen bevorzugten) davon ausgegangen, daß Sprachenlernen ein kollaborativer Prozeß der Bedeutungskonstruktion und des Bedeutungsaushandelns ist, in dessen Verlauf von einem Ganzen (z. B. einer Erzählung) auf induktivem Wege zu immer kleineren Teilen übergegangen wird. Durch interaktives Erzählen oder Vorle-

sen werden Bedeutungen mit Hilfe von Gestik und Mimik verständlich gemacht, werden Wörter erforderlichen Falles auch wiederholt oder paraphrasiert, werden zusätzlich Fragen zur Erzählung gestellt und so zum Mitdenken und zum Mitmachen angeregt (ausführlicher dazu Apeltauer 2003 sowie 2004b). Eine Erzählung soll so mit möglichst vielen Sinnen erfassbar werden, durch

- langsames, betontes Erzählen oder Vorlesen unter Einsatz von Mimik und Gestik;
- Fragen zum Mitdenken und Mitmachen (z. B. *Wie könnte es weitergehen? Was könnte er/sie jetzt tun?*);
- das Visualisieren von Inhalten mit Hilfe von Gegenständen oder Bildern;
- ein gestalterisches Reproduzieren (z. B. Malen von »Helden« oder Szenen, Verkleiden und spontanes Nachspielen von Szenen);
- kollektive Diktate (Kinder erzählen gemeinsam eine Geschichte weiter oder berichten über Erlebnisse z. B. auf einem Spaziergang; eine Betreuungsperson schreibt auf, was gesagt wird, und liest es anschließend vor. Das »Diktat« wird in Form eines Plakats im Raum aufgehängt, so daß es immer wieder in den Morgenkreis einbezogen werden kann);
- das Inszenieren einer Geschichte, die oft gehört oder vorgelesen wurde, z. B. für Eltern (evtl. dokumentiert durch Fotos oder Videoaufnahmen).

Dieser Ansatz wird inzwischen erfolgreich zur Vermittlung fremdsprachlicher Kenntnisse genutzt (vgl. dazu z. B. das Förderprogramm *Hocus & Lotus* von Taeschner u. a., dessen Effektivität wissenschaftlich evaluiert wurde, oder das Kieler Modell, das ebenfalls wissenschaftlich evaluiert wurde (vgl. Apeltauer 2004b).

Nun kann man fragen, ob ein solcher Ansatz nicht besser in der Erstsprache Verwendung finden sollte, wenn die Erst-

sprache die starke Sprache ist. (In einer niederländischen Untersuchung wurde festgestellt, daß selbst nach zwei Schuljahren bei KmM die Erstsprache immer noch die dominante Sprache war, vgl. Narain/Verhoeven 1993). Sowohl das Hörverstehen als auch die Erzählkompetenz sind ja gewöhnlich in einer starken Erstsprache weiter entwickelt als in einer schwachen Zweitsprache. Es empfiehlt sich daher, vor oder parallel zu Fördermaßnahmen Angebote zur Elternfortbildung zu machen, um damit eine Aktivierung von Eltern von KmM zu erreichen (vgl. dazu Apeltauer 2006a und die dort angeführten Beispiele). Denn wenn Geschichten vorlaufend zu Hause erzählt werden, kann Erzähltes in der Zweitsprache leichter erschlossen werden, was Rehbein in einem eindrucksvollen Versuch nachgewiesen hat (vgl. Rehbein 1987). Es kann für KmM durchaus motivierend sein, wenn ihnen zu Hause zuerst z. B. eine türkische oder polnische oder russische usw. Version von Aschenputtel erzählt wird und anschließend im Kindergarten die deutsche. Solche Varianten lassen sich auch kombinieren oder collagieren, so daß daraus neue und (auch für deutsche Kinder und Erzieherinnen/Lehrkräfte) interessante und anregende Erzählungen entstehen können (ein anregendes Buch zu dieser Thematik ist Rodari 1973, ein guter Videofilm von der Stadt Frankfurt am Main ist »Erzähl mir 'ne Geschichte«).

Wenn wir davon ausgehen, daß das Übermitteln von Gedanken und Gefühlen Kindern ein Bedürfnis ist, dann muß auch beim Anbahnen von Literalität für die Kinder durchschaubares und sinnvolles Handeln im Vordergrund stehen. Eine

besondere Herausforderung besteht dabei darin zu lernen, wie man eigene Gedanken und Gefühle in der fremden Sprache differenziert ausdrücken kann und wie man sich mit Hilfe von Wörtern und Texten die Welt erschließen kann. In diesem Sinne ist Anbahnen von Literalität immer auch eine Vorbereitung auf die Schule und auf das Lesen lernen, weil im Rahmen solcher Maßnahmen auch Weltwissen gesammelt, geordnet und verfügbar gemacht wird, verfügbar insbesondere über die Zweitsprache.

Es gibt weitere Gründe, weshalb das Anbahnen von Literalität (in diesem Sinne) zur Aneignung der Zweitsprache Deutsch genutzt werden sollte. Wir gebrauchen gesprochene und geschriebene Sprache in ganz unterschiedlichen Situationen. Wenn wir beispielsweise eine Geschichte erzählen, werden wir andere sprachliche Mittel verwenden als wenn wir sie vorlesen. Während beim mündlichen Erzählen im Deutschen z. B. Endungen häufig verschluckt werden, werden dieselben Endungen beim Vorlesen i. d. R. artikuliert. Und wenn Rollen getauscht werden, d. h. also Kinder eine Geschichte (die sie schon auswendig gelernt haben) erzählen, so bemühen sie sich um eine korrektere Aussprache.¹ Insbesondere dann, wenn Geschichten oder Erlebnisse von Kindern in Form von kollektiven Diktaten verschriftlicht werden, ergeben sich ganz natürliche Möglichkeiten zum Fokussieren sprachlicher Formen: zum Erläutern von Endungen, zum Abwägen von Wörtern, zur Bewußtmachung syntaktischer Formen. Wenn solche formalen Aspekte in funktionalen Zusammenhängen thematisiert werden, z. B. wenn ein Kind einen Brief an seine Eltern diktieren will, oder wenn es

1 Im Rahmen des Kieler Modells haben wir beobachtet, daß Kinder, wenn sie so tun als ob sie vorlesen würden, langsamer, betonter und korrekter sprechen als in sonstigen Interaktionen.

eine Beobachtung, die es gemacht hat, schriftlich festgehalten haben möchte (vgl. das Schneckenbuch in Apeltauer 2006a: 35), verfügt es i. d. R. über eine große Aufnahmebereitschaft und eine höhere Konzentrationsspanne, als wenn Betreuungspersonen Rahmenthemen vorgeben.¹ Vor allem aber sollte man wissen, daß beiläufige (implizite) Erläuterungen oder Korrekturen meist wirksamer sind als explizite Korrekturen oder Erklärungen und daß durch selbst initiiertes und selbst gesteuertes Lernen langfristiges Behalten und dauerhafte sprachliche Entwicklungen begünstigt werden (Doughty 2003: 270 f. verweist darauf, daß viele Untersuchungsergebnisse zeigen: Mit Hilfe gram-

matischer Instruktionen erzielt man meist nur kurzzeitige Effekte). Zudem wird später in der Schule eine zunehmend formellere Sprache gebraucht, weshalb Kinder auf diesen anderen Sprachgebrauch vorbereitet werden sollten (Cummins 1984 hat die Unterscheidung BICS (basic interpersonal communicative skills) und CALP (cognitive academic language proficiency) geprägt. Mit BICS wird auf die informelle Umgangssprache verwiesen, mit CALP auf eine eher formelle Sprache, insbesondere auf Schriftsprache). Zusammenfassend lassen sich die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache folgendermaßen darstellen:

Merkmale gesprochener Sprache	Merkmale geschriebener Sprache
in Interaktion eingebettet, d. h. flüchtig und daher → schwerer wahrnehmbar, z. B. Endungen	nicht unter Zeitdruck → leichter wahrnehmbar
wegen Zeitdruck weniger strukturiert und geplant → Wiederholungen, Floskeln (<i>du weißt schon wie ich das meine ne ...</i>)	stärker durchdacht und sprachlich strukturiert, Wörter werden sorgfältig gewählt und »gewogen«, Verzicht auf Floskeln
Situation/Kontext wird als Verstehenshilfe genutzt (durch Mimik und Gestik, Verweiswörter wie <i>da, genau hier ...</i>), eher implizites Formulieren	Verweiswörter und Kontexthilfen entfallen → expliziteres Formulieren, u. U. auch abstraktere Sprache
nutzt Elemente wie Tonhöhenverlauf, Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit, Rhythmus, Akzentgebung	nutzt grafische Gestaltungsmöglichkeiten wie Normal- und Fettdruck, Überschriften, Absätze, Fußnoten etc.
eher emotional aufgeladen durch Sprechweise (bzw. Prosodie)	eher sachlich, auf Fakten bezogen (bzw. Emotionen werden anders evoziert)
Korrekturmöglichkeiten während des Formulierens sind wahrnehmbar	scheinbar perfekte Sprache, weil Korrekturen in Endfassung nicht sichtbar sind

1 Kleinprojekte können durch Betreuungspersonen initiiert werden (z. B. *wir machen Eis/einen Obstsalat*). Sie können aber auch aus Ideen oder Interessen der Kinder entstehen. Wenn Betreuungspersonen Ideen der Kinder aufgreifen und mit den Kindern zusammen weiterentwickeln (was man freilich nicht im Rahmen von einer Förderstunde pro Tag machen kann), entsteht etwas qualitativ Neues. Kinder wollen dann auch korrekt formulieren, sind also an formalen Hilfen interessiert und werden auf diese Weise mehr lernen, als wenn ihnen – wie im traditionellen Sprachunterricht – Themen und Formulierungen vorgegeben werden bzw. sie »zum Nachsprechen abgerichtet werden«.

Die Übergänge zwischen diesen beiden Formen sind bekanntlich fließend. Es gibt z. B. ein formelles Sprechen (z. B. Nachrichtensprecher) und ein informelles Schreiben (z. B. SMS, Liebesbriefe etc.). Für den Zweitspracherwerb bedeutet das, daß Themen in unterschiedlicher Weise behandelt werden können. Geschichten können z. B. (mit oder ohne Requisiten) erzählt werden und sie können (mit oder ohne Requisiten) vorgelesen werden. Anhand von ein paar Requisiten könnte eine Geschichte aber auch (gemeinsam mit den Kindern) entwickelt oder weiterentwickelt werden. Und am Ende können eigene Versionen vorgetragen werden (Die Kinder der Kieler Modellgruppe haben ihre (Bilder-)Bücher übrigens mit »gucken«, »lesen« aber auch mit »gemütlich machen« und »lernen« assoziiert (vgl. Apeltauer 2006b). Und sie hatten CDs (Hörbücher), die sie nach Bedarf nutzen konnten, d. h. also »klingende Versionen« dieser Texte). Genau darin besteht der qualitative Unterschied zur oben beschriebenen Wortschatz- und Grammatikarbeit, die nicht dadurch attraktiver wird, daß nebenbei auch Lieder gesungen werden. Dort wird Sprache überwiegend in ihrer beschreibenden Funktion (z. B. *Was ist das? Das ist Bus. Und was ist das? Das ist rote Rose*) verwendet. Eine solche Sprache macht kaum Appetit auf mehr. Lehrkräfte in Sprachfördermaßnahmen sagen selbst: »Eine halbe Stunde Sprachförderung reicht komplett.« Daß Sprache auch klingen

kann, daß Inhalte anregen können zum Nachdenken, zum Nachahmen und Weiterlernen, daß Sprache uns bei der Strukturierung unserer Wahrnehmung und Erfahrung helfen kann, daß wir Beziehungen mit ihrer Hilfe vertiefen können oder daß Geschichten geliebt werden, das alles wissen wir. Traditionelle und auch neuere Kinderliteratur eröffnet dabei viele Möglichkeiten.¹ Dennoch wird in vielen Fördermaßnahmen offenbar zuerst einmal trockenes Brot (Beschreibungssprache) verteilt, werden Lerner zum intentionalen Lernen gezwungen, werden Möglichkeiten des inzidentellen Lernens beim Zuhören oder beim Tun (d. h. instrumenteller, interaktiver oder imaginativer Gebrauch von Sprache) viel zu wenig genutzt. Dadurch kann sich bei KmM der Eindruck verstärken, daß die deutsche Sprache eine schwere Sprache ist.

Betreuungspersonen sollten lernen, wie solche antisuggestiven Eindrücke² vermieden werden können. Und sie sollten lernen, daß explizites Korrigieren und Disziplinieren bei Vorschulkindern häufig kontraproduktiv ist. Vorschulkinder sollten zum Sprechen ermutigt werden. Sie sollten gute Sprachvorbilder haben und es sollte ihnen interessantes und reiches Sprachmaterial (u. U. auch über CDs und (Lehr-)Filme) zugänglich gemacht werden, damit sie sich anregen lassen können. Vor allem aber sollten sie sich die fremde Sprache nicht nur nach Vorgaben aneignen dürfen, sondern sie

-
- 1 Über Wörter im Kontext und über funktionale Zusammenhänge lassen sich Bedeutungen von Wörtern und Beziehungen zwischen Wörtern leichter erschließen als über isoliertes Wortmaterial.
 - 2 Der rumänische Arzt Lozanov hat in seiner Fremdsprachenlehrmethode *Suggestopädie* auf Lernhemmungen aufmerksam gemacht, die durch antisuggestive Maßnahmen entstehen. Um solche Hemmungen abzubauen, setzt er Barockmusik als Hintergrundmusik ein, damit sich (erwachsene) Lerner entspannen und beiläufig mehr Wörter aufnehmen und speichern können. Dazu werden Dialoge (nicht Einzelwörter!), die zuvor praktisch (mit Gestik und Mimik) geübt wurden, in einem freundlichen, halblauten Ton (suggestiv) vorgetragen.

sich durch eigenen Gebrauch erschließen, in der Kommunikation mit Betreuungspersonen und anderen Kindern sowie im Rahmen von selbst initiierten Kleinprojekten.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Ausgangspunkt unserer Darstellung war der Zusammenhang zwischen Sprach- und Kognitionsentwicklung und die Feststellung, daß im Verlaufe des Erstspracherwerbs neuronale Verarbeitungsroutinen entwickelt werden, die zur Grundlage späterer Lernprozesse – also auch von Aneignungsprozessen im Bereich der Zweitsprache – werden. Weil die Erstsprache beim Gebrauch der Zweitsprache immer aktiviert wird, muß sie auch als »Denkwerkzeug« zugelassen und weiter gepflegt werden, zumindest so lange, bis die Zweitsprache diese Funktion der Erstsprache übernehmen kann.

Es wurde auf die während des ersten Lebensjahres entwickelten sprachlichen Dekodierungsstrategien hingewiesen und auf den Wortschatzumfang, mit dem deutsche (monolinguale) Kinder in die Schule kommen. Untersuchungsergebnisse zeigen, daß die Kluft im Wortschatzbereich zwischen einsprachig und zweisprachig aufwachsenden Kindern während der ersten Schuljahre wächst, weshalb die Vorstellung, daß man mit sprachlicher Frühförderung die Lösung aller Probleme in der Hand habe, als unrealistisch verworfen wurde.

Wir haben zu zeigen versucht, wie die Bedeutung von Wörtern gelernt wird und was alles zum Wissen über ein Wort gehört. Weil Prozesse, die dabei durchlaufen werden, eng mit der Erstsprache verbunden sind, gehören der Entwicklungsstand der Erstsprache und bereits erarbeitetes Weltwissen zu den Sprachlernvoraussetzungen für den Zweitspracherwerb. Und darum können sich

Anregungen im Bereich der Erstsprache positiv auf den Zweitspracherwerb und auf eine Sensibilisierung für Sprachlernprozesse auswirken. Auch die Aufnahme und Verarbeitung von neuem Wissen und von Erfahrungen erfolgt in der dominanten Sprache (i. d. R. die Erstsprache) bzw. – wenn die Zweitsprache dafür gebraucht wird – indirekt über die dominante Sprache, weshalb eine Pflege der Erstsprache weiterhin wichtig ist. Darum sollten Eltern von KmM – vorlaufend oder parallel zu Förderangeboten für ihre Kinder – Fortbildungsangebote gemacht werden, damit sie lernen, wie sie die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder unterstützen können.

Grundlage für Frühförderangebote sollten Sprachstandsbeurteilungen sein. Aufgrund der unzureichenden Forschungslage und wegen der unterschiedlichen Kompetenzen, mit denen »Diagnoseverfahren« konzipiert wurden, sind gegenwärtig nur vorläufige Globalaussagen bzw. (im Falle von HAVAS oder dem Verfahren von Grießhaber) nur differenziertere Aussagen über wissenschaftlich abgesicherte Teilbereiche möglich. Die Zweitsprachentwicklung von KmM, insbesondere von Vorschulkindern, ist zweifellos ein Desiderat der Forschung. Ohne eine entsprechende Grundlagenforschung werden Verfahren zur Sprachstandsbeurteilung weder sinnvoll weiterentwickelt werden können noch Fördermaßnahmen sich optimieren lassen.

Drei Schwerpunkte werden gegenwärtig im Rahmen von Fördermaßnahmen gesetzt: 1. Das Training der phonologischen Bewußtheit, 2. Wortschatz und Grammatikarbeit und 3. das Anbahnen von Literalität. Phonologische Analysefähigkeiten bilden sich zunächst in der starken Sprache (bei KmM i. d. R. die Erstsprache) aus. KmM sollten also ein solches Training in ihrer Erstsprache durchlaufen können

oder über entsprechende Verfahren (z. B. das Lernen von Abzählreimen oder Kinderliedern) Anregungen in ihrer Erstsprache erhalten. Ein Transfer dieser Fertigkeiten in die Zweitsprache ist möglich. Da das Training der »phonologischen Bewußtheit« für monolinguale (deutsche) Kindern entwickelt und erprobt wurde, wird ein Wortschatz vorausgesetzt, der dem Wortschatz deutscher Kinder im fünften Lebensjahr entspricht, ein Wortschatz, über den über 60% der KmM in diesem Alter nicht verfügen. Aus diesem Grunde halten wir ein Training phonologischer Bewußtheit (im engeren Sinne) für diese KmM für problematisch. Nur KmM, die über gute bzw. sehr gute Deutschkenntnisse verfügen, werden von einem solchen Training profitieren.

Bei der Wortschatzarbeit wurde darauf verwiesen, daß Erzieherinnen einen ganzheitlichen Zugang bevorzugen, d. h. es wird viel erzählt, auch vorgelesen, um Wörter zu semantisieren. Zudem werden Kreis- und Bewegungsspiele gemacht und Lieder gesungen, um neue Wörter zu wiederholen und zu verankern und Sprechfreude zu entwickeln. Eine solche lebendige, funktionale und kontextualisierende Vermittlung von neuen Wörtern ist in jedem Fall dem isolierten Vermitteln einzelner Wörter mit Hilfe von Bildkarten (wie das z. T. durch Fördermaterialien angeregt wird) vorzuziehen. Realobjekte sind immer besser zu »be-greifen«.

Problematisch ist die Vorstellung von Lehrkräften, daß parallel zur Einführung eines neuen Wortes auch gleich grammatisches Wissen über das Wort (z. B. Flexionsformen beim Verb) vermittelt werden können. Hier besteht Fortbildungsbedarf. Es sollte Wissen über Wortschatzentwicklung und Bedeutungsdifferenzierungen, aber auch Wissen über Stufen der Lerner-sprachentwicklung (in den Bereichen von Syntax und Morphologie) vermittelt werden, so daß Fördermaßnahmen angemess-

sener konzipiert werden können. Im Hinblick auf Schule und die dort verwendete formalere Sprache (vgl. CALP) wird empfohlen, bereits im Vorschulbereich mit dem Anbahnen von Literalität zu beginnen, um so ein Bewußtsein für Sprache und insbesondere formale Aspekte von Sprache (Endungen, Wortbildungsmöglichkeiten, Satzmuster, Kohäsion etc.) zu schaffen, so daß auch schlußfolgerndes Denken und abstraktere Vorstellungen entwickelt werden können. Dabei sollten sowohl rezeptive als auch produktive Aspekte in funktionalen Zusammenhängen fokussiert werden und – wo immer möglich – auch Kontrastierungen mit der/den Erstsprache/n stattfinden, um Literalität (wenigstens in Ansätzen) in eine Biliteralität zu überführen, so daß KmM ihr kognitives Potential besser nutzen können. Gelernt werden sollte von KmM auch, wie man Informationen (z. B. im Rahmen von Kleinprojekten) sammelt und daraus Texte (bzw. Bücher) produziert, weil sie sich im Rahmen solcher Tätigkeiten Strategien zur Informationsbeschaffung und zur Strukturierung von Informationen aneignen und so gleichzeitig ein erfolgreiches Durchlaufen der Schule vorbereitet wird.

Literatur

- Adybasova, Anastasia; Altmüller, Sonja; Kuyumcu, Reyhan: »Sprachentwicklung beobachten, erfassen, beschreiben. Eine Analyse des Beobachtungsverfahrens SISMİK«. In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.): *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhalt im Unterricht*. Flensburg, Heft 44/45 (2006) [im Druck].
- Aitchison, Jean: *Words in the Mind, an introduction to the mental lexicon*. Oxford: Blackwell, 1989 [zitiert nach der 2. Auflage 1994].
- Apeltauer, Ernst: *Literalität und Spracherwerb*. Flensburg 2003 (Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhalt im Unterricht, Heft 32).

- Apeltauer, Ernst: »Sprachlerndispositionen – eine Alternative zu Sprachtests im Vorschulalter?«, *Frühes Deutsch 2* (2004a), 48–55.
- Apeltauer, Ernst: *Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich*. Flensburg 2004b (Sonderheft 1 der Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturrenvielfalt im Unterricht).
- Apeltauer Ernst: »Wortbedeutungsentwicklung bei zweisprachig aufwachsenden türkischen Vorschulkindern«. In: Gogolin, Ingrid; Krüger-Patrak, Marianne; Kuhs, Katharina, Neumann, Ursula; Wittek, Fritz (Hrsg.): *Migration und sprachliche Bildung*. Münster: Waxmann, 2005, 63–81.
- Apeltauer, Ernst: *Kooperation mit zugewanderten Eltern*. Flensburg 2006a (Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturrenvielfalt im Unterricht, Heft 40/41).
- Apeltauer, Ernst: »Bedeutungsentwicklung bei zweisprachig aufwachsenden türkischen Vorschulkindern«. In: Ahrenholz, Bernt; Apeltauer, Ernst (Hrsg.): *Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule*. Tübingen: Stauffenburg, 2006b, 31–54.
- Apeltauer, Ernst: »Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern«. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach, 2006c, 11–33.
- Augst, Gerhard: *Kinderwort. Der aktive Kinderwortschatz (kurz vor der Einschulung) nach Sachgebieten geordnet mit einem alphabetischen Register*. Frankfurt: Lang, 1984 (Theorie und Vermittlung der Sprache, 1).
- Benholz, Claudia; Lipkowski, Eva; Schroeder, Christoph: *Bericht zur Sprachstandserhebung bei Grundschülerinnen und Grundschulern mit Migrationshintergrund zum Zeitpunkt der Einschulung 1999*. Universität Essen, 2000 (Ms).
- Bertschi-Kaufmann, Andrea: *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern*. Aargau: Zentrum Lesen FHA, 2003.
- Boehrer, Helga: *Deutsch mit Spaß und Spiel. Basiswissen und Praxismaterialien DaZ*. Stuttgart: Klett, 2004.
- Boyd, Stephen; Arvidson, G.: »The acquisition of literacy by immigrant children in Sweden«. In: Durgunoglu, Aydin Y.; Verhoeven, Ludo (eds.): *Literacy development in a multilingual context*. Mahawh, N.J.: Erlbaum, 1998, 203–224.
- Brockmeier, Jens: *Literales Bewußtsein, Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur*. München: Fink, 1998.
- Brüggelmann, Hans: »Fördern: Nur das Reparieren einer unzulänglichen Technik?«, *Grundschule 35*, 10 (2003), 54–57.
- Christiansen, Christiane: *WUPPIs Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit*. Oberursel: Finken, 2005.
- Christophe, Anne; Guasti, Teresa; Nespor, Marina; Dupoux, Emmanuel; van Ooyen, Brit: »Reflections on Phonological Bootstrapping: Its Role for Lexical and Syntactic Acquisition«, *Language and cognitive Processes 12*, 5/6 (1997), 58–612.
- Cummins, Jim: »Bilingualism and cognitive functioning«. In: Shepson, Stan; Doylay, Vincent (Hrsg.): *Bilingual and multicultural education: Canadian Perspectives*. Clevedon, Avon, England: Multicultural Matters, 1984.
- Cutler, Anne: »Listening to a second language through the ears of a first«, *Interpreting 5* (2001), 1–18.
- de Groot, Annette M. B.; Dannenburg, A.; van Hell, J. G.: »Forward and backward translation«, *Journal of Memory and Language 33* (1994), 600–629.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter. Konzepte und Methoden für den außerschulischen Bereich*. München: Verlag DJI, 2002.
- Di Pietro, Robert J.: *Strategic Interaction. Learning Languages through Scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Doughty, Catherine J.: »Instructed SLA: Constraints, Compensations, and Enhancement«. In: Doughty, Catherine J.; Long, Michael H. (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 2003, 256–310.
- Driessen, Geert: »De taalvaardigheid Nederlands van allochtone en autochtone leerlingen. De Ontwikkeling in het basisonderwijs in kaart gebracht.« *Gramma/*

- TTT Tijdschrift voor Taalwetenschap 5 (1996), 31–40.
- Driessen, Geert; van der Slik, Frans; de Bot, Kees: »Home Language and Language Proficiency: A Large-scale Longitudinal Study in Dutch Primary Schools«, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 23, 3 (2002), 175–194.
- Droop, Mienke; Verhoeven, Ludo: »Language Proficiency and Reading Ability in First- and Second-Language Learners«, *Reading Research Quarterly* 38 (2003).
- Ehri, Linnea; Nunes, Simone R.; Willows, Dale M.; Valeska-Schuster, Barbara; Yaghoubzadeh, Zohreh; Shanahan, Timothy: »Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta analysis«, *Reading Research Quarterly* 36/3 (2001), 250–287.
- Einsiedler, Wolfgang: *Der Einfluß verschiedener Unterrichtsmethoden auf die phonologische Bewußtheit sowie auf Lese- und Rechtschreibleistungen im 1. Schuljahr*. Bericht Nr. 93 IfG (Universität Erlangen-Nürnberg 2000).
- Erzähl' mir 'ne Geschichte. Praktische Beispiele für die Sprachförderung im Kindergarten*. Hrsg. von der Stadt Frankfurt am Main (Dezernat für Schule, Bildung und Frauen – Stadtschulamt) o. J.
- Extra, Guus; Verhoeven, Ludo (eds.): *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 1993 (European Studies on Multilingualism, 3).
- Gräsel, Cornelia; Gutenberg, Norbert; Pietzsch, Thomas; Schmidt, Elke: *Zwischenbericht zum Forschungsprojekt »Hören – Lauschen – Lernen: Umsetzung und Evaluation des Würzburger Trainingsprogramms zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache«*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes, 2004.
- Grieffhaber, Wilhelm: »Testen nichtdeutschsprachiger Kinder bei der Einschulung mit dem Verfahren der Profilanalyse – Konzeption und praktische Erfahrung«. In: Ahrenholz, Bernt; Apeltauer, Ernst (Hrsg.): *Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule*. Tübingen: Stauffenburg, 2006, 73–90 (Forum Sprachlehrforschung, 6).
- Grimm, Hannelore (unter Mitarbeit von Mareen Aktaş und S. Frevert): *SETK 3–5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungs-fähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen*. Göttingen: Hogrefe, 2001.
- Grimm, Hannelore (unter Mitarbeit von Mareen Aktaş und U. Kießig): *SSV. Sprachscreening für das Vorschulalter. Kurzform des SETK 3–5*. Göttingen: Hogrefe, 2003a.
- Grimm, Hannelore: *Wie viele Vorschulkinder brauchen tatsächlich eine Sprachförderung? – Bedarfsanalyse am Beispiel der Stadt Bielefeld* (Pressemitteilung der Universität Bielefeld Nr. 163/2003 vom 30.09.2003), 2003b.
- Hamburger Erhebung zum Sprachstand türkisch-deutscher Schulanfänger des Schuljahres 1999/2000*. Bericht über die Erhebung mündlicher Sprachkenntnisse im Sommer 1999. Von Hans H. Reich, Universität Landau, Institut für Interkulturelle Bildung, 2000 (Ms.).
- Heath, Shirley B.: »What no bedtime story means. Narrative skills at home and school«. In: Schiefelin, Bambi B.; Ochs, Elinor (eds.): *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, 97–124.
- Herrmann, Christoph; Fiebach, Christian: *Gehirn und Sprache*. Frankfurt/M.: Fischer, 2004.
- Hobusch, Anna; Lutz, Nevin; Wiest, Uwe: *Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder*. Horneburg: Persen, 2002.
- Hölscher, Petra; Angelsperger, Ulrike: *Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Screening-Modell für Schulanfänger*. Stuttgart: Klett, 2002 (= Bayerisches Screening).
- Hölscher, Petra: »Lernszenarien«, *Frühes Deutsch* 2, 5 (2005), 4–5.
- Holler-Zittlau, Inge; Dux, Winfried; Berger, Roswitha: *Marburger Sprachscreening für 4- bis 6-jährige Kinder (MSS)*. Horneburg: Persen, 2003.
- Hopf, Diether: »Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern«, *Zeitschrift für Pädagogik* 51, 2 (2005), 236–249.
- Jeuk, Stefan: »Sprachstandsmessung bei Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache zum Zeitpunkt der Einschulung«, *Didaktik Deutsch* 20 (2006), 52–69.

- Kauschke, Christina: »Früher Wortschatzerwerb im Deutschen: Eine empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikons«. In: Meibauer, Jörg; Rothweiler, Monika (Hrsg.): *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen: Francke, 1999, 128–157.
- Kies-Himmel, Christiane: *Aktiver Wortschatztest für 3–6-jährige Kinder (AWST)*. Weinheim: Beltz, 1979 [revidierte und aktualisierte Fassung AWST-R 2005].
- Kim, Karl H. S.: »Distinct cortical areas associated with native and second languages«. *Nature* 388 (1997), 171–174.
- Kroll, Judith; Sunderman, Gretchen: »Cognitive Processes in Second Language Learners and Bilinguals: The Development of Lexical and Conceptual Representations«. In: Doughty, Catherine J.; Long, Michael H. (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 2003, 104–129.
- Kroll, Judith; Tokowicz, Natasha: »Models of Bilingual Representation and Processing«. In: Kroll, Judith F.; de Groot, Annette M. B. (eds.): *Handbook of Bilingualism*. Oxford: Univ. Press, 2005, 531–553.
- Kucer, Stephen B.: *Dimensions of Literacy. A Conceptual Base for Teaching Reading and Writing in School Settings*. Mahwah/NJ: Erlbaum, 2005.
- Küspert, Petra; Schneider, Wolfgang: *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1999 [5. Auflage 2006].
- Loos, Roger: *Praxisbuch Spracherwerb. Sprachförderung im Kindergarten*. München: Don Bosco, 2004 [2 Bände].
- Lütje-Klose, Birgit: *Zwischenbericht zum Forschungsprojekt »Prävention von Sprach- und Lernstörungen bei Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache«*. Niedersächsisches Kultusministerium, 2004.
- Lütje-Klose, Birgit: »Sprachstandserhebungen und Sprachförderung im Vorschulalter«. In: Fleischer, Th.; Grewe, N.; Jötten, B.; Seifried, K.; Sieland, B. (Hrsg.): *Psychologie für die Schule*. Stuttgart: Kohlhammer, 2006 [im Druck, zitiert nach dem Text im Internet].
- Maier, Wolfgang: *Deutsch lernen in Kindergarten und Grundschule. Grundlagen, Methoden und Spielideen zur Sprachförderung und Integration*. München: Don Bosco, 1999 [zitiert nach der 4. Auflage 2003].
- Maiworm-Jäckel, Monika: »Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder. Das Beispiel der Stadt Wuppertal«. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): *Erziehungsziele Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim: Juventa, 2005, 139–160.
- Martschinke, Sabine; Kirschhock, Eva-Maria; Frank, Angela: *Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Der Rundgang durch Hörhausen. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit*. Donauwörth: Auer, 2001 [3. Auflage 2004].
- Martschinke, Sabine; Kirschhock, Eva-Maria; Frank, Angela: *Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi – Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb*. Donauwörth: Auer, 2000 [3. Auflage 2003].
- McKay, Sandra Lee: »Weighing Educational Alternatives«. In: McKay, Sandra Lee; Wong, Sauling Cynthia (eds.): *Language Diversity: Problem or Resource?* New York: Newbury, 1988 [zitiert nach Baker, Colin; Prys-Jones, Sylvia: *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1998].
- Moser, Urs: »Lernvoraussetzungen in Schulklassen zu Beginn der 1. Klasse«. In: Moser, Urs; Stamm, Margit; Hollenweger, Judith (Hrsg.): *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz und soziale Kompetenz beim Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer, 2005, 167–187.
- Moser, Urs; Berweger, Simone; Stamm, Margit: »Lesekompetenzen bei Schuleintritt«. In: Moser, Urs; Stamm, Margit; Hollenweger, Judith (Hrsg.): *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer, 2005, 37–58.
- Moser, Urs; Berweger, Simone; Stamm, Margit: »Wortschatz bei Schuleintritt«. In: Moser, Urs; Stamm, Margit; Hollenweger, Judith (Hrsg.): *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer, 2005, 59–76.
- Nagy, W.E.; Herman, P.A.: »Breath and Depth of Vocabulary Knowledge«. In: McKeown, M.; Curtis, M.E. (eds.): *The*

- Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale/New York: Lawrence Erlbaum, 1987, 9–35.
- Narain, G.; Verhoeven, Ludo: *Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters*. Tilburg: uni press, 1994 (Studies in Meertaligheid, 5).
- Nation, I. S. P.: »Teaching and Learning Vocabulary«. In: Hinkel, Eli (ed.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah/NJ: Erlbaum, 2005, 581–595.
- Ott, Irene; Stanscheva, Nadja: *Hippo. Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache* (1. Teil: Mündlicher Vorkurs für die Vorschule). Donauwörth: Auer, 2005.
- Perani, Daniela; Paulesu, Eraldo; Sebastian-Galles, Nuria; Dupoux, Emmanuel; Dehaene, Stanislas; Bettinardi, Valentino; Cappa, Stefano F.; Fazio, Ferruccio; Mehler, Jacques: »The bilingual brain: proficiency and age of acquisition of the second language«, *Brain* 121 (1998), 1841–1852.
- Piepho, Hans-Eberhard: *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. »Szenarien« in Theorie und Praxis*. Hannover: Schroedel, 2003.
- Pregel, Dietrich; Rickheit, Gert: *Der Wortschatz im Grundschulalter. Häufigkeitwörterbuch zum verbalen, substantivischen und adjektivischen Wortgebrauch*. Hildesheim: Olms, 1987.
- Rehbein, Jürgen: »Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache«. In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.): *Gesteuerter Zweitspracherwerb, Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. Ismaning: Hueber, 1987, 113–172.
- Reich, Hans H.; Roth, Hans Joachim: *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher – ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, 2002.
- Reich, Hans H.; Roth, Hans Joachim: *HAVAS 5 – Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, 2004.
- Reich, Hans H.: »Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des »Anforderungsrahmens««. In: Ehlich, Konrad u. a.: *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn; Berlin: BMBF, 2005, 121–169 (Bildungsreform, 11).
- Rickheit, Gert; Müller, Horst M.: *Neurokognition der Sprache*. Tübingen: Stauffenburg, 2002 (Neurokognition, 1).
- Rodari, Gianni: *Grammatik der Phantasie. Die Kunst, Geschichten zu erfinden*. Leipzig: Reclam, 1973.
- Rodriguez, Richard: *Hunger for memory. The education of Richard Rodriguez. An autobiography*. New York; Toronto: Bantam, 1982.
- Rösch, Heidi u. a.: *Handreichungen für Lehrerinnen und Lehrer an Berliner Schulen*. Hrsg. von der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport. Berlin 2001.
- Rosten, Leo: *Jiddisch. Eine kleine Enzyklopädie*. München: dtv, 2002.
- Rucys, Dagmar: *Erzähl mir was! Lernspiele zur Sprachförderung*. Oberursel: Finken, 2004.
- Ruoff, Arno: *Häufigkeitwörterbuch gesprochener Sprache*. Tübingen: Niemeyer, 1981 [2. Auflage 1990] (Idiomatrica, 8).
- Saville, Muriel; Troike, Rudolph C.: *A Handbook of Bilingual Education*. Washington D. C.: TESOL, 1971.
- Schlösser, Elke: *Wir verstehen uns gut*. Münster: Ökotopia, 2001.
- Schneider, Wolfgang; Stefanek, Jan; Dotzler, Hans: »Erwerb des Lesens und Rechtschreibens. Ergebnisse aus dem Scholastikprojekt«. In: Helmke, Andreas; Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz, 1997.
- Schneider, Wolfgang; Roth, E.; Ennemoser, Marco: »Training phonological Skills and Letter Knowledge in Children at Risk for Dyslexia: A Comparison of Three Kindergarten Intervention Programs«, *Journal of Educational Psychology* 92, 2 (2000), 284–295.
- Schnieders, Guido; Komor, Anna: »Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung«. In: Ehlich, Konrad: *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Eine Expertise des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Bonn; Berlin: BMBF, 2005, 261–342 (Bildungsreform, 11).

- Scollon, Ron; Scollon, Suzanne B. K.: *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Norwood/NJ: Ablex, 1981.
- Service, Elisabeth: »Phonology, working memory, and foreign language learning«, *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 45 (1992), 21–50.
- Singer, Wolf: *Was kann ein Mensch wann lernen?* <http://www.mpiph-frankfurt.mpg.de/global/Np/Pubs/mckinsey.pdf> (2001) [05.01.2007].
- Stern, Elsbeth: »Wissen ist der Schlüssel zum Können«, *Psychologie Heute* 7 (2003), zitiert nach dem Text im Internet: www.ipn.uni-kiel.de/projekte/quiss-prosa/pdf/Tagung_Soltau.pdf [10.08.2006].
- Stern, Elsbeth: *Sprache als wichtigstes Denkwerkzeug* (2004). http://www.mckinseybildet.de/download/04_bildungswerkstatt/bw_1_stern.pdf [30.08.2006].
- Stern, Elsbeth: *Je früher desto besser? Über Lernstrategien von Vorschulkindern*. Sendung im SWR 2 am 28. August 2005. http://db.swr.de/upload/manuskriptdienst/aula/au20050401_3076.rtf [28.07.2006].
- Swain, Merrill. 2005: »The Output-Hypothesis: Theory and Research«. In: Hinkel, Eli (ed.): *Handbook of research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah/NJ: Erlbaum, 2005.
- Szagan, Gisela: *Sprachentwicklung beim Kind. Eine Einführung*. 2. Auflage. München; Wien; Baltimore, 1983.
- Tesser, P.; Merens, J.; Van Praag, C.; Ledema, J.: *Rapportage Minderheiten. Positie in het Onderwijs op de Arbeidsmarkt*. Den Haag: SCP, 1999.
- Tophinke, Doris: *Sprachförderung im Kindergarten – Julia, Elena und Fatih entdecken gemeinsam die deutsche Sprache*. Weinheim: Beltz, 2003.
- Tomasello, Michael: *Constructing A Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge/Mass.: Harvard University Press, 2003.
- Uhlich, Michaela; Mayr, Toni: *Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantkindern im Kindergarten*. Freiburg: Herder, 2003.
- Verhoeven, Ludo: »Literacy Development in Immigrant Groups«, *IMIS-Beiträge* 21 (2003), 162–179.
- Wiedemann, Marianne: »Kompetenzorientierte Ansätze zu einer pädagogischen Diagnostik der Sprachleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund«. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim: Juventa, 2005, 77–103.
- Wiley, Terrence; Lukes, Marguerite: »English-only and standard English ideologies in the United States«, *TESOL Quarterly* 30, 3 (1996), 511–535.
- Wygotski, Lew S.: *Denken und Sprechen*. Frankfurt/M.: Fischer, 1964.
- Wygotski, Lew S.: *Ausgewählte Schriften*. Köln: Pahl-Rugenstein, 1987 (Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit).
- Zareva, Alla; Schwanenflugel, Paula J.; Nikolova, Yolanka: »Relationship between lexical competence and language proficiency: variable sensitivity«, *Studies in Second Language Acquisition* 27, 4 (2005), 567–595.