

Lebenslanges Sprachen-Lernen: die Basis wird in der Kindheit gelegt

von Eva Hammes-Di Bernardo

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Die drei Partner setzen sich für die weitere Professionalisierung in der frühpädagogischen Hochschulausbildung ein.


ALICE SALOMON
HOCHSCHULE BERLIN
University of Applied Sciences

 FRÖBEL
Kompetenz für Kinder

 **wiff**
Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte

Lebenslanges Sprachen-Lernen: die Basis wird in der Kindheit gelegt

von Eva Hammes-Di Bernardo

ABSTRACT

Grundlage für den folgenden Kita-Fachtext ist die Überzeugung, dass wissenschaftliche Erkenntnisse, sozio-kulturelle Entwicklungen, der technischer Fortschritt sowie sich wandelnde Kommunikationsmöglichkeiten nicht nur einen neuen Blick auf Kinder und ihr Sprachenlernen notwendig machen. ErzieherInnen und LehrerInnen müssen sich für die Begleitung der sprachlichen Entwicklung von Kindern und beim Erwerb neuer kommunikativer Kompetenzen auch mit ihrem eigenen Sprach- und Sprechverhalten auseinandersetzen. Das betrifft ihr Nachdenken über die Möglichkeiten und Notwendigkeiten ebenso wie die Reflexion ihrer Motivation im Kontext ihrer biografischen Erfahrungen.

GLIEDERUNG

1. Einleitung
2. Sprache – eine Schlüsselkompetenz des sozialen Miteinanders
 - 2.1 *Sprachrealitäten in unserer Gesellschaft*
 - 2.1.1 *Der Blick auf Europa*
 - 2.1.2 *Der Blick auf die Kinder*
 - 2.1.3 *Der biografische Blick: Sprachkompetenz verstehen lernen – die Bedeutung der Sprachbiografie*
 - 2.2 *Ein Blick auf die Sprache aus der Sicht der Neurobiologie*
3. Spracherwerb bei Kindern
 - 3.1 *Erwerb einer Zweitsprache in der frühen Kindheit*
 - 3.2 *Kinder als Sprechende wahrnehmen und begleiten*
 - 3.3 *Wie viel Sprache braucht das Kind dann also?*
4. Zusammenfassung

INFORMATIONEN ZUR AUTORIN

Eva Hammes-Di Bernardo hat Germanistik, Deutsch als Fremdsprache, romanische Sprachen und Anthropologie in Deutschland und Frankreich studiert. Sie arbeitet als Referentin für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit im Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes und ist Dozentin an der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes im Fachbereich Pädagogik der Kindheit. Schwerpunkte ihrer Tätigkeit und Lehre sind der Spracherwerb und die sprachliche Bildung in der frühen Kindheit, Mehrsprachigkeit und kultursensibles Aufwachsen.

Lebenslanges Sprachen-Lernen: die Basis wird in der Kindheit gelegt

von Eva Hammes-Di Bernardo

Sprachenlernen braucht
entsprechende Bedingungen

1. Einleitung

Vor fast 200 Jahren sagte Wilhelm von Humboldt: „Man kann eine Sprache nicht unterrichten; man kann nur günstige Voraussetzungen dafür schaffen, dass sie sich spontan im Geiste entwickelt“ (Humboldt 1836/1972).

Diese Aussage von Wilhelm von Humboldt hat vor allem in den zurückliegenden Jahren mehr denn je an Bedeutung gewonnen. Die linguistischen Analysen von Ferdinand de Saussure, die Kognitionstheorien von Piaget, Chomskys Nativismus und der interaktionistischen Ansatz von Karmiloff-Smith, um hier nur einige Protagonisten der Spracherwerbsforschungen zu nennen, waren und sind wesentliche Elemente der heutigen Erkenntnisse zur menschlichen Sprach- und Kommunikationskompetenz.

Spracherwerbskompetenzen – ein zentrales Thema
der Bildungspolitik

Die Spracherwerbs- und Kommunikationskompetenz von Kindern und Jugendlichen ist bereits seit vielen Jahren zu einem zentralen Thema im Rahmen der bildungspolitischen Bemühungen um die frühe Kindheit geworden. Nach und nach wandelten sich Sprachtests zu Sprachentwicklungsbeobachtungen, Sprachförderprojekte wurden zu Maßnahmen zur Unterstützung des Spracherwerbs und Sprachkurse wurden zu zweisprachigen Erziehungs- und Bildungsangeboten.

WissenschaftlerInnen unterschiedlichster Disziplinen haben dazu beigetragen, dass der Spracherwerb heute nicht mehr als ein natürlicher Reifungsprozess des Menschen angesehen wird, der erst dann unsere Aufmerksamkeit verdient, wenn er nicht der vom Bildungssystem definierten Regelmäßigkeit und Leistungsfähigkeit entspricht und außerhalb einer statistisch belegten Norm auffällt. Die Praxis hat empirisch belegt gezeigt, dass diese kompensatorische Haltung langfristige Versäumnisse in der Begleitung des Spracherwerbsprozesses der Kinder bedingt, die auch durch Bildungs- und Trainingsprogramme nicht mehr wirklich ausgeglichen werden können (vgl. Tracy 2007, 1ff.).

2. Sprache – eine Schlüsselkompetenz des sozialen Miteinanders

2.1 Sprachrealitäten in unserer Gesellschaft

Weltweit wachsen nur
wenige Menschen
einsprachig auf

Sprache als Basisparameter einer gelungenen Bildungsbiografie macht es gleichfalls notwendig, sich mit den Sprachrealitäten unserer Gesellschaft und namentlich der Kinder auseinanderzusetzen. Die traditionelle Einsprachigkeit der westeuropäischen Länder gibt es schon lange nicht mehr. Viele Kinder erleben bereits

Lebenslanges Sprachen-Lernen: die Basis wird in der Kindheit gelegt

von Eva Hammes-Di Bernardo

in der prägenden Spracherwerbsphase der ersten Lebensjahre zwei und mehr Sprachen in ihrem familiären und sozialen Umfeld. Zweitsprachen als Bildungsangebot haben Einzug in die Kindertageseinrichtungen und Grundschulen gehalten. Nationale und europäische Programme auf höchster Ebene zeigen, dass Mehrsprachigkeit mehr denn je als eine der grundlegenden Schlüsselkompetenzen für eine erfolgreiche Bildungsbiografie erkannt wird. Ergänzend zu der Überzeugung, dass Mehrsprachigkeit eine wesentliche kulturelle und soziale Bereicherung darstellt und für die persönliche Entwicklung des Kindes und Erwachsenen von Interesse ist, sieht man in ihr eine absolute Notwendigkeit, die es jedem erlauben soll, sich nicht nur auf dem europäischen, sondern auf dem weltweiten Markt zu behaupten.

2.1.1 Der Blick auf Europa

Jeder Europäer soll eine Sprache „adoptieren“

Der ehemalige EU-Kommissar für Mehrsprachigkeit, Leonard Orban, startete am 18. September 2008 eine neue Initiative zum Sprachenlernen. Sein Ziel: Jeder EU-Bürger soll die Chance bekommen, neben seiner Muttersprache in zwei Sprachen kommunizieren zu können. Amin Maalouf, französisch-libanesischer Schriftsteller und Vorsitzender der Beratergruppe für den Interkulturellen Dialog der EU, schlug vor, jeder solle sich eine „persönliche Adoptivsprache“ aneignen.

Eine Sprache zu „adoptieren“ könne einer der möglichen Wege sein, Mehrsprachigkeit zu erlangen, heißt es in der Mitteilung der EU-Kommission. Englisch muss es nicht sein, auch weil aktuell schon mehr als die Hälfte der Europäer diese Sprache spricht – Deutsch und Französisch, die anderen „Hauptsprachen“, werden nur jeweils von 14 Prozent der Europäer gesprochen. Sinnvoll sei deshalb, so Maalouf, wenn vor allem Englisch-Sprechende für sich eine andere Sprache entdecken. Die EU-Kommission will das Thema „Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas“ nicht den Bildungspolitikern überlassen. Sprachkompetenz sei auch unter dem Aspekt der EU-Agenda für sozialen Zusammenhalt und Wohlstand zu betrachten. Denn im Leben der Europäer spielen Sprachen eine immer größere Rolle. Die Globalisierung, der technische Wandel, die vermehrte Mobilität, die verstärkte Einwanderung bringen sprachliche Vielfalt mit sich. Orban schlug deshalb vor, das Thema „Sprachenlernen“ in allen Ressorts zu verankern (EU-Nachrichten)

2.1.2 Der Blick auf die Kinder

Wie viel Sprache und wie viele Sprachen braucht das Kind?

Es stellt sich die Frage: Wie viel Sprache und wie viele Sprachen brauchen Kinder, um sowohl zu kompetenten Sprechern zu werden als auch den Ansprüchen unseres Bildungswesens zu genügen? Und was gilt es zu beachten, damit ein Kind trotz oder dank (s)einer Mehrsprachigkeit eine ausgeglichene Entwicklung seiner Identität, seiner Kompetenzen und Persönlichkeit durchlebt? Diese breit geführte Auseinandersetzung mit dem komplexen Thema Sprache und Kommuni-

Lebenslanges Sprachen-Lernen: die Basis wird in der Kindheit gelegt

von Eva Hammes-Di Bernardo

Sprachkompetenz verstehen lernen – die Bedeutung der Sprachbiografie

kation, Spracherwerb, Sprach- und Sprechkompetenz ist vor dem Hintergrund eines sich wandelnden Bildungsbewusstseins auch in einem internationalen Kontext mehr als notwendig und wichtig.

Da Sprache und die daraus resultierende Fähigkeit zur Kommunikation die Basis für die Bildungs- und somit auch Sozialbiografie des Menschen ist, muss der Sprach- und Spracherwerb im Mittelpunkt aller grundlegenden bildungspolitischen Überlegungen stehen. Nicht die Sprache allein, sondern das Bewusstsein für und der Umgang mit Sprache definieren die Besonderheit des Menschen als „wissendes, kommunizierendes Wesen“.

2.1.3 Der biografische Blick

Lebensbeschreibungen, die seit dem 18. Jahrhundert als „Biografie“ bezeichnet werden, haben ihren ursprünglichen Sinn in dem Wunsch, etwas über das Leben einer Person in Erfahrung zu bringen und sie somit zu verstehen. Die klare, chronologische Aufzeichnung der Lebensabschnitte und ihrer wesentlichen, prägenden Ereignisse erlauben ein besseres Verstehen individueller Lebensumstände.

Somit beschränkt sich die Sprachbiografie eines Menschen nicht nur auf Feststellungen, wann das erste verständliche Wort gesprochen wurde, wann das erste „Nein“ kam, wann vielleicht ein leichtes Lispeln oder Stottern aufgetreten ist und wann später lesen und schreiben gelernt wurden. Um das Kind im Erwerb seiner Sprachkompetenz verstehen, einordnen und unterstützen zu können, muss der sprachbiografische Blick schärfer auf individuelle Details, aber auch auf die direkte und indirekte Kommunikation in seinem Spracherwerbs-Umfeld eingestellt werden.

Der Spracherwerb wird heute als mehrdimensionaler Prozess beschrieben, der seinen (inter-)aktiven Beginn nach der Geburt im Rahmen der ersten Interaktionen zwischen Bezugsperson und Kind hat und sich bezüglich seiner komplexesten Form bis ins Erwachsenenalter hineinzieht. Weit über den Tag der Einschulung hinaus befinden sich die Kinder noch in einer grundlegenden sprachentwickelnden Phase. Die Individualität dieser Entwicklung eines Kindes, die wiederum in einem engen Zusammenhang mit der persönlichen Veranlagung, der Umgebungssprache, der sprachbiografischen Situation seiner Bezugspersonen und mit äußeren Reizen in Verbindung steht, machen die Bewertung seiner Sprach- und Kommunikationskompetenz so schwierig.

Prüf- und Testverfahren müssen der Individualität des Kindes gerecht werden

Prüf- und Testverfahren, die zu einer Strukturierung von Bildungsangeboten unvermeidlich scheinen, müssten im günstigsten Fall auch die Sprachbiografie des einzelnen Kindes berücksichtigen und sie als wesentlichen Faktor in die Bewertung seiner Sprachkompetenz mit einbeziehen.

Lebenslanges Sprachen-Lernen: die Basis wird in der Kindheit gelegt

von Eva Hammes-Di Bernardo

Viele Gründe können aufgeführt werden, warum dieser detaillierte, personenbezogene Blick im Alltag der Kindertageseinrichtungen und Schulen meist nicht stattfindet oder scheinbar nicht möglich ist: Zeitknappheit, Sprachbarrieren zwischen pädagogischen Fachkräften und Elternhaus oder einfach fehlendes Wissen über die Sprachentwicklung, das Sprachverhalten und die Sprachkompetenz von Kindern sind als Gründe zu nennen.

Doch genau dieses Wissen ist die Voraussetzung sowohl für die Einschätzung des einzelnen Kindes als auch einer entsprechenden Sprachbegleitung oder Sprachförderung. Langjährige Erfahrung und Berufspraxis sind in der praktischen Umsetzung notwendig und hilfreich, doch die PraktikerInnen signalisieren immer wieder, dass dies meist nicht ausreicht.

Um das Kind auf seinem Weg zur sprechenden und kommunizierenden Person ganzheitlich wahrzunehmen und zu verstehen sowie voreilige Schlüsse aus Abweichungen in mehrsprachigen Biografien auszuschließen, muss ein Blick auf die heutigen Erkenntnisse der Neurobiologie im Bereich des Spracherwerbs geworfen werden.

2.2 Ein Blick auf die Sprache aus der Sicht der Neurobiologie

Hirn ist flexibel und lernfähig bis zum Tod

Das Gehirn ist nicht nur ein Organ, sondern Teil eines Kommunikationssystems, das Reize aufnimmt, diese verarbeitet, verbindet und in Netzwerke verdichtet, wobei immer Neues mit schon Bekanntem abgeglichen wird. Die Netzwerke reichern sich im Laufe des Lebens an und bauen aufeinander auf. Nervenzellen sind durch Synapsen miteinander verbunden. Jede Nervenzelle besitzt Tausende von Synapsen und steht jeweils mit bis zu 10.000 anderen Zellen in Verbindung. Es sind immer neue Verbindungen möglich (was darauf hinweist, dass allein auch numerisch ein hohes Potenzial an Lernprozessen entwickelt werden kann). Heute ist bekannt, dass Menschen bis ins hohe Alter neue Verbindungen im Hirn herstellen, neuronale Areale immer wieder neu strukturieren und selbst abgestorbene oder desaktivierte Nervenzellen im Gehirn neu aufbauen.

Das Gehirn erhält Informationen aus der Umwelt über alle Sinnesorgane. Es steuert die Reaktionen und gibt den Handlungen Sinn – einen Sinn, der auch neue, unerwartete Effekte hervorbringt. Es ist kein starres System, sondern ein plastisches. Dies bedeutet, dass Synapsen durch Lernen modifiziert werden können. Die neuronale Plastizität kann als diejenige Eigenschaft bezeichnet werden, über die die Umwelt mit dem Gehirn interagiert. Die Auseinandersetzung mit der Umwelt ist von zentraler Bedeutung, sozusagen eine notwendige „Nahrung“, wobei auch minimaler Input genügen kann, um ein erstes Sprachsystem aufzubauen.

Lebenslanges Sprachen-Lernen: die Basis wird in der Kindheit gelegt

von Eva Hammes-Di Bernardo

Sprechfähigkeit hat in allen Sprachen genetisch die gleichen Voraussetzungen

Für den Ausbau von motorischen wie kognitiven Fähigkeiten gibt es die sogenannten kritischen Perioden in der Entwicklung eines jeden Kindes (manchmal kognitive oder sensible „Fenster“ genannt). Dies trifft insbesondere auf das visuelle System, das Hören sowie die Sensomotorik zu. Andere Areale (wie die Assoziationsareale) können lebenslang diese hochaktive Plastizität behalten.

Sprache ist ein Kommunikationssystem mit innerer Differenzierung: Wir unterscheiden zwischen Phonologie (alles, was mit Lautung zu tun hat), Morphologie, Syntax (was man gemeinhin als „Grammatik im engeren Sinne“ versteht), Semantik und Pragmatik (die Systematik im Sprachgebrauch). Das Sprachsystem hat in unterschiedlichen Kulturen und Kommunikationsgemeinschaften unterschiedliche Formen hervorgebracht, obwohl die Sprechfähigkeit an sich die gleichen genetischen Voraussetzungen in allen Sprachen hat. Sprache bzw. Sprechfähigkeit entwickelt sich, soweit das Kind ohne körperliche Beeinträchtigungen heranwächst, in natürlicher Weise aus dem auditorisch-oralen Modus heraus und wird kulturell verfeinert. So wird beispielsweise die Schrift gänzlich als kulturelle Fähigkeit entwickelt.

Hohe Plastizität der Sprachlernareale bis ca. zum 11. Lebensjahr

Die Sprache wird im Gehirn über die Wahrnehmung verarbeitet: über das Hören, das Sehen, taktile Wahrnehmungen z.B. von Körpersprache. Olfaktorische und haptische Sinneswahrnehmungen unterstützen diesen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozess. Diese Wahrnehmungen werden zu einem vorsprachlichen Denken verarbeitet, bevor es zu einer Übertragung in Sprache kommt (gesprochene Sprache, Gebärdensprache, Schriftsprache). Die klassischen sprachverarbeitenden Areale, die Netzwerke über weite Teile des Gehirns hinweg bilden, finden sich bei den meisten Menschen (bei Rechtshändern) vorwiegend in der linken Gehirnhemisphäre. Die Lernfähigkeit (oder Plastizität) dieser Areale ist bis circa zum elften Lebensjahr sehr hoch. Nachher nimmt sie langsam ab, vor allem was die Aussprache anbelangt. Verallgemeinern kann man all diese Aussagen zum Spracherwerb oder zur Plastizität des Gehirns nicht, denn sie sind so individuell wie die Menschen überhaupt.

Neue Erkenntnisse über den Spracherwerb durch Messungen der Hirnaktivität

Seit etlichen Jahren stehen neue technische Möglichkeiten zur Erforschung des Spracherwerbs zur Verfügung (speziell über die Anwendung der funktionellen Magnetresonanz – fMRI genannt –, aber auch über andere Methoden wie PET etc.). Diese technischen Methoden ermöglichen es, Aktivitäten im Gehirn zu visualisieren. Die daraus entstehenden Bilder - meist farbig aufgearbeitet - haben ungeheure mediale Wirkung, doch deren Interpretation ist alles andere als einfach. Man steht dabei noch am Anfang, doch zeichnen sich einige Resultate ab, die als gesichert gelten können.

Bei der Analyse dieser Bilder können unterschiedliche Kompetenzen unterschiedlichen Aktivierungen entnommen werden. Es stellt sich heraus, dass bei

Lebenslanges Sprachen-Lernen: die Basis wird in der Kindheit gelegt

von Eva Hammes-Di Bernardo

niedriger Kompetenz (z.B. in einer wenig beherrschten Zweitsprache) mehr Aktivierung in den sprachrelevanten Arealen zu verzeichnen ist. Es sieht so aus, als ob es „anstrengender“ wäre, weniger Bekanntes zu produzieren. Automatisierte, d.h. gut beherrschte Abläufe benötigen weniger Aufwand.

Diese Aufnahmen lassen Rückschlüsse darauf zu, in welchem Alter die Probanden eine Zweitsprache erworben haben. Das Alter beim Erwerb der Zweitsprache wird sichtbar und messbar. Als bahnbrechend galt hierzu die 1997 erschienene Studie der Gruppe um Karl H.S. Kim (vgl. Kim et al. 1997), durch die für im Alter spät erworbene Zweitsprachen getrennte Felder im sprachrelevanten Broca-Areal nachgewiesen werden konnten.

Für viele Phänomene lassen sich hingegen mit diesen Methoden keine Unterschiede zwischen der Erstsprache und der Zweitsprache finden, wenn beide gut beherrscht werden, wie etwa bei kompetenten Zweisprachigen. Dies gilt vor allem dann, wenn man die Kompetenzen an der Wortproduktion und dem Wortverständnis misst. Ebenso sind bei gleicher Kompetenz in beiden Sprachen auch bei unterschiedlich geschriebenen Sprachen keine Unterschiede zu sehen.

Die Forschungen von Prof. Dr. Rita Franceschini, Universität Bozen, basieren insbesondere auf solchen und anderen Resultaten (vgl. Franceschini, Zappatore & Nitsch. 2003). Speziell die Basler Gruppe, der neben Franceschini auch Prof. Dr. Georges Claude Lüdi angehörte, hat sich bereits vor 20 Jahren mit den neurobiologischen Korrelaten der Drittsprache von Personen befasst (vgl. Stanzel 2012). Sie haben sich die Frage gestellt, ob es Unterschiede bei der Zweit- und Drittsprache gibt – je nachdem, wie man die ersten beiden Sprachen erworben hat: vor dem Alter von drei Jahren oder erst später, nach dem neunten Lebensjahr (die dritte Sprache wurde von allen später erworben).

**Frühe Mehrsprachigkeit
trainiert das
Arbeitsgedächtnis**

Die wesentlichen Ergebnisse sind, dass frühe Mehrsprachige ein ausgedehntes frontales und präfrontales Netzwerk (unter Einschluss des sprachrelevanten Broca-Areals) benutzen. Diese Hirnregionen sind unter anderem dafür verantwortlich, ein Konzept aus mehreren Alternativen zu wählen, damit sie sinnvoll in einer zeitlichen Abfolge organisiert werden können. Diese Regionen sind auch dafür bekannt, dass sie zentrale Schaltstationen für das Arbeitsgedächtnis sind. Daraus kann man folgern, dass frühe Mehrsprachigkeit das Arbeitsgedächtnis mittrainiert. Späte Mehrsprachige aktivieren hingegen eher posteriore Bereiche. Das sind Teile im mittleren oder hinteren Hirn, insbesondere das sprachrelevante Wernicke-Areal. Hier handelt es sich um ein Integrationsgebiet mit sensiblen Kontrollfunktionen.

Ferner konnte nachgewiesen werden, dass – werden die Sprachen früh gelernt bzw. erworben – die Sprachprozessierungsstrategie der Erstsprache für die Dritt-

Lebenslanges Sprachen-Lernen: die Basis wird in der Kindheit gelegt

von Eva Hammes-Di Bernardo

**Sprachlernen ist mit
anderen kognitiven
Leistungen verbunden**

sprache beibehalten wird. Das heißt: Wer erfolgreich in der frühen Kindheit mindesten zwei Sprachen gleichwertig und parallel erwirbt, überträgt die so angelegten Spracherwerbsstrukturen auch auf den Erwerb weiterer Sprachen im späteren Leben.

Ergebnisse aus mehreren Studien geben der Vermutung recht, dass Zweisprachigkeit auch andere kognitive Fähigkeiten befördert. So weist zum Beispiel die Forschergruppe um Prof. Dr. Andrea Mechelli am Institute of Psychiatry, Psychology & Neuroscience at King's College London ab 2004 nach, dass Zweisprachige in einem bestimmten Hirnbereich eine dichtere graue Substanz haben (vgl. Schramm & Wüstenhagen 2015). Das bedeutet, dass sie hier mehr Nerven-Verbindungen aufgebaut haben. Zweisprachige scheinen in gewissen Bereichen eine dichtere graue Substanz aufzubauen, je besser sie eine zweite Sprache können, und weisen eine weniger hohe Dichte auf, je später sie die zweite Sprache erworben haben.

Franceschini verweist nachdrücklich darauf, dass man aus diesen Resultaten nicht vorschnelle Schlussfolgerungen ziehen darf. Man kann jedoch vermuten, dass es einen engen Zusammenhang gibt zwischen Sprachlernen, hohen Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen und anderen kognitiven Leistungen. Der Gebrauch mehrerer Sprachen führt zu einer breiteren, reicheren Verarbeitungsfähigkeit, die auch anderen kognitiven Fähigkeiten zugutekommt (vgl. Lagny 2009).

**Mit den geeigneten
Rahmenbedingungen wird
eine Zweitsprache mühelos
erworben**

Doch wie kommt das Kind zur Sprache, die so wichtig ist für seine Entwicklung hin zu einem denkenden, lernenden, sozialen Mitglied der Gesellschaft? Wird der sehr komplexen Prozess des Spracherwerbs der frühen Kindheit in späteren Spracherwerbssituationen komplett wiederholt oder werden nur gezielte Lernmomente ansatzweise in den Spracharealen des Gehirns noch einmal durchlaufen, die die typische kommunikative Verhaltensweise reproduziert werden, um das Neu-erlernte zu erproben, zu überprüfen, zu festigen?

3. Spracherwerb bei Kindern

3.1 Erwerb einer Zweitsprache in der frühen Kindheit

Erlebt das Kind in den ersten Lebensjahren eine zweite Sprache in seinem täglichen Lebensumfeld, erwirbt es diese meist ohne große Probleme. Wesentliche Voraussetzung hierfür sind die Beständigkeit und Regelmäßigkeit des Sprachkontaktes ebenso wie die inhaltliche und emotionale Verlässlichkeit im Kontakt mit anderen.

Abgeleitet aus der monolingualen Tradition Westeuropas hält sich auch heute noch die Meinung, dass der natürliche Zustand des Menschen die Einsprachigkeit ist, dass Menschen, die von frühester Kindheit an zwei oder mehr Sprachen kompetent und gleichwertig sprechen eine Ausnahme sind. Dabei wird ausdauernd ignoriert, dass drei Viertel der Erdbevölkerung in einer zwei- oder mehrsprachigen Gesellschaft heranwachsen. Auch das Gerücht der Überforderung durch die Konfrontation mit zwei oder mehr Sprachen in der Kindheit hält sich eisern.

Physische Grundausstattung erlaubt, jede Sprache der Welt zu erwerben

Gründe für diese Sichtweise mag es viele geben. Ein Ursprung ist in der historisch gewachsenen einsprachigen Ausrichtung unseres Gesellschafts- und Bildungssystems seit Einführung des Buchdrucks festzumachen. Genannt werden kann auch die nachvollziehbare Schutzfunktion gegen erkannte oder erspürte Überforderungen bedingt durch nicht zielgruppenadäquate Sprachvermittlungsprogramme. Im Laufe der Geschichte und der Entwicklung nationaler Staatsidentitäten spielten auch politisch-rassistische Gedanken eine große Rolle, bei die Mehrsprachigkeit, begriffen als Andersartigkeit, als Auffälligkeit, in einer Pathologisierung derselben gipfeln konnte¹. Fest steht – und das konnten LinguistInnen und PsychologInnen vor allem in den letzten 20 Jahren durch die bereits erwähnten bildgebenden Untersuchungen des Gehirns belegen –, dass der Mensch von seiner Veranlagung her lediglich als „sprechendes Wesen“ definiert werden kann. Diese Definition umfasst aber weder die Anzahl der Sprachen, die ein Mensch spricht, noch um welche Sprachen es sich handelt. Die physische Grundausstattung erlaubt es dem Menschen, jede Sprache der Welt zu erwerben. In welchem Umfang dies geschieht ist direkt abhängig davon, wie stark die sprachliche Stimulierung während der Spracherwerbsphase ist und in welchem emotionalen Verhältnis das Kind zu den Personen steht, die diese Sprache sprechen. Ein weiterer Faktor ist das soziale Umfeld und seine Akzeptanz des Kindes sowie die Notwendigkeiten der zwischenmenschlichen Interaktionen.

¹ Siehe hierzu auch: Mehrsprachigkeit: Ressource oder Risiko? Historische und aktuelle Betrachtungsweisen, SAL-Bulletin Nr. 124 Juni 2007. Verfügbar unter https://www.logopaedieschweiz.ch/media/bulletin_archiv/124_Mehrsprachigkeit-Ressource%20oder%20Risiko_Arroyo-Rebstein.pdf. Zugriff am 2.12.2018

Lebenslanges Sprachen-Lernen: die Basis wird in der Kindheit gelegt

von Eva Hammes-Di Bernardo

Sensible Spracherwerbsphase verlangt unbedingt Respekt vor dem Kind als Subjekt

3.2 Kinder als Sprechende wahrnehmen und begleiten

Frühkindliche Mehrsprachigkeit kann als ein natürlicher Zustand gesehen werden. Doch sollte man den Denkfehler vermeiden, dieser Tatsache, weil sie ja natürlich ist, keine besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Für einsprachig ebenso wie für mehrsprachig heranwachsende Kinder gilt: Die Erkenntnis, dass die frühe neuronale Ausrichtung des menschlichen Sprachzentrums später nicht mehr aufgelöst werden kann, bedingt Konsequenzen für die Kommunikationsqualität, die Kindern in der Spracherwerbsphase angeboten werden. Und wie jeder Mensch Wertschätzung und Anerkennung als soziales Wesen benötigt, um sich interaktiv integrieren zu können, so muss auch das Kind als Sprecher wahrgenommen und begleitet werden, muss es Verständnis für seine Probleme oder seinen Entwicklungsrhythmus erfahren.

Die Grundlage für einen funktionierenden Spracherwerb ist die Interaktion mit anderen. Diese Grundlage basiert wiederum auf den Bindungserfahrungen, die das Kind erleben darf. Das emotionale Feedback, welches das Kind bekommt, steht in direkter Beziehung zur kognitiven, emotionalen, sozialen und sprachlichen Entwicklung.

Ablehnung der Familiensprachen vieler Kinder erschwert das Sprachlernen der Kinder

Hier tut sich für viele mehrsprachige Kinder, die die deutsche Sprache erst im Rahmen ihrer Sozialisation in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen erlernen, ein Abgrund auf. Häufig begegnet ihnen in ihrer Rolle als Sprecher ihrer Familiensprache, die sie ja am besten beherrschen und die bisher ein wesentlicher Teil ihrer Identität war, Ablehnung oder Unverständnis. Gemessen an gleichaltrigen deutschsprechenden Kindern sind dann die sprachlichen und zwischenmenschlichen bzw. kommunikativen Erfahrungen oft nur enttäuschend. Allzu häufig wird vergessen, dass man im Falle eines mehrsprachigen Kindes, das die deutsche Sprache als Zweitsprache zeitlich versetzt erwirbt, nicht die gleichen Maßstäbe für eine alterstypische deutsche Sprachkompetenz ansetzen kann.

Die Integration nicht deutschsprechender Kinder in die Kita und das spätere Bestehen in der Schule machen ein gutes Beherrschen der Landessprache unvermeidlich. Der Spracherwerbsprozess kann den Notwendigkeiten der Kinder entsprechend unterstützt werden, indem den genannten Fakten und den emotionalen Bedürfnissen des Kindes Rechnung getragen wird: Das Kind verfügt über die Fähigkeit, eine weitere Sprache zu erwerben. Es hat bereits sprachliche Kompetenzen in seiner Familiensprache bewiesen. Der Erwerb einer Zweitsprache in der frühen Kindheit erfordert einen emotional sicheren Rahmen, in dem das Kind Wertschätzung für seine ganze Person erfährt und nicht nur für seinen z.B. deutschsprechenden Teil.

Lebenslanges Sprachen-Lernen: die Basis wird in der Kindheit gelegt

von Eva Hammes-Di Bernardo

3.3 Wie viel Sprache braucht das Kind?

Kind braucht sprachliche
Zuwendung und wertschät-
zende Kommunikation

Ein Kind braucht viel Sprache, aber es braucht nicht irgendeine Sprache. Es benötigt über die ganzen Jahre des Spracherwerbs eine intensive, qualitative sprachliche Zuwendung und eine wertschätzende Kommunikation. Diese muss geprägt sein von Zuwendung und Anerkennung, von Verständnis und Hilfsbereitschaft. Sie muss der authentischen Lebenssituation der Kinder entsprechen und eine Rechtfertigung durch ihre Anwendung im emotionalen und sozialen Umfeld der Kinder haben. Vor allem braucht das Kind Menschen, die wissen, dass Sprachkompetenz gebunden ist an einen sich über Jahre hinziehenden Entwicklungsprozess und an die Qualität der sozialen und emotionalen Bindungen. Eine Sprachbiografie, die geprägt ist durch positive Erfahrungen und aufmerksame und wissende Erwachsene, ist eine gute Voraussetzung für eine erfolgreiche Bildungsbiografie.

Immersive bilinguale
Konzepte von Kitas

Viele Kindertageseinrichtungen machen sich diese Erkenntnis mittlerweile zunutze und leben im Alltag das Konzept eines gelenkten und begleiteten Mehrsprachenerwerbs. So bieten saarländische Kitas seit 1998 – mittlerweile sind es knapp 44 Prozent aller saarländischen Kitas – Kindern in Krippe und Kindergarten ein immersives bilinguales Konzept zum Erwerb der Nachbarsprache Französisch an. Frankophone Fachkräfte arbeiten täglich im Tandem mit deutschsprachigen KollegInnen und lassen Kinder die französische Sprache im täglichen Miteinander ebenso wie in Projekten, Angeboten und Partnerschaftstreffen diesseits und jenseits der nahen Grenze erleben². Diese Form des Zweitspracherwerbs entspricht den natürlichen und entwicklungsgesteuerten Spracherwerbstrategien junger Kinder.

Wichtig zu wissen ist, dass Kinder, ebenso wie Erwachsene, in mehrsprachigen Settings sowohl in der Familie als auch in Kita und Schule die ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen „nicht streng getrennt voneinander (nutzen). Vielmehr mischen sie diese ganz individuell im Dienste einer ihren Interessen nützlichen Kommunikation und Interaktion“ (Panagiotopoulou 2016, 5). Dieses Phänomen der Sprachmischung oder Language Mixing wird seit Jahrzehnten nicht mehr als ein Zeichen defizitären Spracherwerbs und normabweichenden Sprachgebrauchs gesehen, sondern als ein pragmatischer effizienter Umgang von Kindern – wie auch Erwachsenen - mit ihren Umgebungssprachen. Doch genau wie jedes andere Sprachverhalten, das Kinder sich in der gelebten sprachlichen Interaktion aneignen, setzt der translinguale Sprachgebrauch die persönliche Erfahrung voraus (ebd., 13f).

² Sie dazu https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Konzept_Zweisprachigkeit.pdf

Lebenslanges Sprachen-Lernen: die Basis wird in der Kindheit gelegt

von Eva Hammes-Di Bernardo

Panagiotopoulou ist in ihrer Analyse der Sprachmischung bei mehrsprachigen Personen eindeutig: „Neuere psycho- und soziolinguistische Forschungsarbeiten haben gezeigt, dass Sprachmischung weder ein frühkindliches Entwicklungsstadium noch eine kompensatorische Strategie Mehrsprachiger ist, sondern eine legitime sprachliche Praxis neben anderen“ (ebd., 15).

4. Zusammenfassung

Zweisprachigkeit geht einher mit vielen anderen Kompetenzen

Schon in den 1960er Jahren wurden die positiven Effekte von (Mehr)-Sprachlernen und Mathematik, (Mehr)-Sprachlernen und Musik nachgewiesen. Zu nennen wären hier die oft replizierten Studien aus den 1970er Jahren, die besagen, dass – bei gleichbleibendem sozialem Status – zweisprachig aufwachsende und geschulte Kinder in sprachlichen und weiteren kognitiven Bereichen besser abschneiden (vgl. z.B. Lambert 1977).

Zusammenfassend kann festgehalten werden:

- *Das Gehirn ist für Mehrsprachigkeit potenziell empfänglich – und das ein Leben lang. Der Erwerb von weiteren Sprachen muss nicht nur in der frühen Kindheit, sondern auch im fortgeschrittenen Alter unterstützt werden.*
- *Je früher erworben, desto akzentfreier und in gewissen Bereichen grammatikalisch korrekter wird die weitere Sprache gesprochen (z.B. im Artikelgebrauch nachweisbar). Wenig Einfluss hat frühes Lernen auf den Satzbau oder gar den Wortschatz: Eine erhöhte Korrektheit zu erreichen oder den Aufbau des Wortschatzes voranzutreiben ist immer, ein Leben lang, möglich.*
- *Das Motto „Je früher, desto besser“ spricht zu verkürzt die besondere Plastizität an, über die das Gehirn im ersten Lebensjahrzehnt verfügt. Korrekter wäre zu sagen: „Je früher man weitere Sprachen lernt, desto empfänglicher ist man für später zu erwerbende Sprachen.“*
- *„Je mehr, desto geschickter.“ Beherrscht der Mensch bereits zwei oder mehr Sprachen, dann weiß das Gehirn, „wie es geht“. Mit anderen Worten: Ein geübter, mehrsprachiger Lerner verfügt über eine breite Palette an Lernstrategien, derer er sich im Einzelnen vollumfänglich gar nicht bewusst sein muss.*

Hürden für frühe Mehrsprachigkeit sind vor allem sozialer Natur

Trotz aller positiven Aspekte und Auswirkungen dürfen auch die Argumente nicht vergessen werden, die sich als Hindernis oder Hürde für die sukzessive Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit erweisen können. Diese Hürden sind vornehmlich sozialer und bildungsorganisatorischer Natur und stehen mit Einstellungen, Bildungstraditionen, Sprachpolitik etc. in Zusammenhang. Eines der

Lebenslanges Sprachen-Lernen: die Basis wird in der Kindheit gelegt

von Eva Hammes-Di Bernardo

grundlegenden Probleme, vor dem Kindertageseinrichtungen und Schulen stehen ist: Wie können Kinder aus bildungsfernen Schichten von der im Heimat- oder im Aufnahmeland erlebten bzw. institutionell angebotenen Mehrsprachigkeit profitieren und wie können diese Kinder sprachlich gestärkt generell besser im Schulsystem bestehen.

Hauptaufgabe von sprachlichen Bildungsangeboten muss es sein, das Potential der gelebten Mehrsprachigkeit – nicht die sprachliche Anpassung allein – als Instrument für eine soziale und schulische Inklusion aller Kinder zu nutzen. Der systemisch-holistische Ansatz (mit Blick auf die Familie, die Wohnverhältnisse, die Schule und die Freizeit, jeweils eingebettet in das soziale Umfeld) hat in den vergangenen Jahren den größten Erfolg gebracht. Dieses Konzept, in dem Mehrsprachigkeit eine zu fördernde Potenzialität ist, ist für alle Beteiligten Erfolg versprechend.

Chancen einer frühen Mehrsprachigkeit werden ungenügend genutzt

Obwohl die meist positive Wirkung von Mehrsprachigkeit durch unterschiedliche Untersuchungen nachgewiesen wird, werden die Chancen, die sie bietet, oft noch nicht erkannt und die zur Verfügung stehenden Möglichkeiten unkoordiniert genutzt.

Spielerische Elemente überbrücken Lücken beim frühen Lernen der Zweitsprache

Allzu häufig werden Sprachvermittlungskonzepte vor allem in der frühen Kindheit noch in Anlehnung an schulische Programme entwickelt, die dem Kind eine Rolle als autonomer Selbstlerner mit selbstgesteuerten Wiederholungsphasen geben. Doch dies entspricht wie in diesem Text aufgezeigt, nicht den entwicklungsbedingten Spracherwerbsstrategien junger Kinder. Um diesen Kreislauf mit seiner sehr eingeschränkten Nachhaltigkeit zu durchbrechen, müssen an erster Stelle die Fachkräfte über den Spracherwerbsprozess in den einzelnen Altersphasen intensiv informiert sein. Sie müssen verinnerlichen, dass die Sprache ein Instrument zur Kommunikation ist, die auch durch non-verbale Elemente gestützt wird und dass gerade diese non-verbale Elemente eine Brücke schlagen zum verinnerlichten, verstandenen, sinngemäß genutzten Wort. Kitas, die auch Kindern mit geringen oder gänzlich fehlenden Kenntnissen in einer Zweitsprache das Gefühl geben wollen, etwas zu verstehen und einen sprachlichen Beitrag leisten zu können, arbeiten intensiv mit Handpuppen, Pantomime, Bilderbuchbetrachtungen. Noch fehlerhafte Rückmeldungen oder Rückmeldungen in einer anderen Sprache werden wertschätzend wahrgenommen und modellierend-korrigierend beantwortet und geben dem Kind das motivierende Gefühl als Sprecher und Kommunikationspartner wahrgenommen und respektiert zu werden. Dies bedeutet in den aktiven Dialog mit den Kindern einzusteigen. Diese zugewandte Kommunikation bzw. sensitive Responsivität erlaubt es den Fachkräften, monolinguale oder translinguale Äußerungen des Kindes auch über die non-verbale Kommunikationszeichen zu verstehen und zu beantworten, ob es sich um eine Bitte, eine Frage oder eine Beobachtung handelt (vgl. Remsperger 2011).

Lebenslanges Sprachen-Lernen: die Basis wird in der Kindheit gelegt

von Eva Hammes-Di Bernardo

Will man die Chancen nutzen, die Kinder von Natur aus in sich tragen, sich ab den ersten Lebenstagen eine soziale Identität als gleichwertige und kompetente Sprecher aufzubauen, dann müssen sie so früh wie möglich als Kommunikations- und Gesprächspartner im Dialog behandelt werden, mit denen man spricht und nicht nur als reine Empfänger, zu denen man etwas sagt. Das setzt voraus, dass die Erwachsenen, Fachkräfte wie Eltern, ihr Sprachverhalten Kindern gegenüber überdenken, ihnen mit ihrer eigenen Haltung ein Beispiel für eine gelungene Kommunikation geben. Gelungene Kommunikation macht Lust auf mehr, auch auf mehr Sprache.

5. Fragen und weiterführende Informationen

5.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes



FRAGE 1:

Wie sieht aktuell die Praxis der sprachvermittelnden Bildungsarbeit in Kitas aus?



FRAGE 2:

Wie definieren Fachkräfte ihre Rolle im Spracherwerb von Krippenkindern und Kindergartenkinder?



FRAGE 3:

Welche Chancen bietet die Arbeit von Kindertageseinrichtungen für die Vermittlung weiterer Sprachen in der frühen Kindheit?



FRAGE 4:

Welche neurobiologischen Erkenntnisse über den frühkindlichen Spracherwerb bieten uns heute einen Erkenntnishintergrund zur Förderung der Mehrsprachigkeit?

Lebenslanges Sprachen-Lernen: die Basis wird in der Kindheit gelegt

von Eva Hammes-Di Bernardo



AUFGABE 1:

Skizzieren Sie ein Konzept für eine mehrsprachige Bildungsarbeit in der Krippe/im Kindergarten. Was sind die wesentlichsten Aspekte für eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung in diesem Bereich?



AUFGABE 2:

Erstellen Sie Ihr Sprachportfolio: Welche Sprache haben Sie wann und wie gelernt? Welche Rolle spielten die PädagogInnen Ihrer Kindergarten- und Schulzeit für den Erfolg oder Misserfolg dieses Sprachenlernens?

5.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

Anstatt, T. (Hrsg.) (2007): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung*. Tübingen: Attempto

EU-Nachrichten Nr. 30 vom 18. September 2008 der Vertretung der EU-Kommission in Deutschland.

Franceschini, R. (2008): *Früher Sprachenerwerb und frühes Lernen: Wie nutzen wir die Chancen?* In: *Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (Hrsg.): Mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit*. Berlin, das netz

Franceschini, R., Zappatore, D. & Nitsch, C. (2003): *Lexicon in the Brain: What Neurobiology has to Say about Languages* In: J. Cenoz et al. (eds.): *Multilingual Lexicon*. Dordrecht, Verlag Springer Netherlands.

Garlin, E. (2008): *Bilingualer Erstspracherwerb. Sprachlich handeln – Sprachprobieren – Sprachreflexion*. Verlag Waxmann, Münster; 2. Auflage.

Humboldt, W. v (1836): *Schriften zur Sprachphilosophie*, In *Werke in fünf Bänden*, hrsg. Flitner, A. & Giel, K. (1972): *Band.II*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 4.Nachdruck.

Kim, K. H., Hirsch, J., KyoungMin, L., & Relkin, N. R. (1997): *Distinct cortical areas associated with native languages*. In: *Nature*, Vol. 388, S. 171-174.

Lambert, W. (1977): *The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences*. In: Hornby, P.: *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. New York, Academic Press

Langyel, D. (2009): *Zweitspracherwerb in der Kita - Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder*. Münster, Waxmann

Mehrsprachigkeit: Ressource oder Risiko? Historische und aktuelle Betrachtungsweisen, SAL-Bulletin Nr. 124 Juni 2007. Verfügbar unter https://www.logopaedieschweiz.ch/media/bulletin_archiv/124_Mehrsprachigkeit-Ressource%20oder%20Risiko_Arroyo-Rebstein.pdf, Zugriff am 2.12.2018

Lebenslanges Sprachen-Lernen: die Basis wird in der Kindheit gelegt

von Eva Hammes-Di Bernardo

- Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (Hrsg.) (2008): *Mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit*. Berlin, das netz
- Panagiotopoulou, A. (2016): *Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis*. München, WIFF – Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Rempsberger, R. (2011): *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden, VS Verlag
- Ringler, M. (2013): *Vorleseangebote ein- und mehrsprachig gestalten*. In: *Verband binationaler Familien und Partnerschaften – iaf e.V., Frankfurt, Brandes und Apsel*
- Schramm, S. & Wüstenhagen, C. (2015): *Das Alphabet des Denkens. Wie Sprache unsere Gedanken und Gefühle prägt*. Reinbeck, Rowohlt
- Stanzel, E.: *Man kann keine Sprache perfekt*. In: *Wiener Zeitung*, 29.08.2012. Verfügbar unter https://www.wienerzeitung.at/themen_channel/wissen/mensch/483200_Man-kann-keine-Sprache-perfekt.html. Zugriff am 2.12.2018
- Tracy, R. (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Marburg, Francke
- Zweisprachige deutsch-französische Kindertageseinrichtungen im Saarland – ein bilingual-bikulturelles Konzept*. Verfügbar unter https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Konzept_Zweisprachigkeit.pdf. Zugriff am 12.08.2018.
- Berenznai, A. (2017): *Mehr Sprache im frühpädagogischen Alltag. Potenziale erkennen – Ressourcen nutzen*. Freiburg/Basel/Wien, Herder.
- Förster, C. & Hammes-Di Bernardo, E. (2016): *Kindertagesbetreuung im interkulturellen Dialog*. Freiburg, Herder.
- Jampert, K., Zehnbauer, A., Best, P., Sens, A., Leuckefeld, K. & Laier, M. (Hrsg.) (2017): *Kindersprache stärken! Aufwachsen mit mehreren Sprachen*. Weimar: das netz. Neuauflage.
- Ringler, M. (2013): *Vorleseangebote ein- und mehrsprachig gestalten*. In: *Verband binationaler Familien und Partnerschaften – iaf e.V., Frankfurt, Brandes und Apsel*
- Schmidt, M. (2018): *Kinder in der Kita mehrsprachig fördern*. München, Reinhard

EMPFEHLUNGEN ZUM WEITERLESEN

Lebenslanges Sprachen-Lernen: die Basis wird in der Kindheit gelegt

von Eva Hammes-Di Bernardo

5.3 Glossar

Language Mixed oder Translanguaging hybride Sprechpraktiken, die durch eine flexible und dynamische Mehrsprachigkeit in der Sender-Empfänger-Gruppe genutzt werden. Mitglieder dieser Sender-Empfänger-Gruppe empfinden den Sprachwechsel als Normalität. Sie greifen auf zwei oder mehr Sprachen zurück, um sich mitzuteilen und fehlenden Wortschatz oder fehlendes Wissen in Syntax und Grammatik auszugleichen.

Sprachliche Immersion wird meist mit Sprachbad übersetzt. Der aus dem Lateinischen immergere = eintauchen abgeleitete Begriff beschreibt Sprach- und Kommunikationssituationen, in denen das Kind die Sprache ganzheitlich mit allen Sinnen erlebt und aufnimmt. Immersive Sprachvermittlung kann lenkend sein und durch verlässlich-wiederholende Angebote den Spracherwerb der schwächeren Input-Sprache unterstützen.

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). KiTa Fachtexte möchte Lehrende und Studierende an Hochschulen und Fachkräfte in Krippen und Kitas durch aktuelle Fachtexte für Studium und Praxis unterstützen. Alle Fachtexte sind erhältlich unter: www.kita-fachtexte.de

Zitiervorschlag:

Hammes-Di Bernardo, E.: Lebenslanges Sprachen-Lernen: die Basis wird in der Kindheit gelegt. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/XXXX> (Hier die vollständige URL einfügen.). Zugriff am T.T.MM.JJJ