



»Gemeinsames Ankommen – auch in der Sprache«

Ein Leitfaden für den Alltag
mit Ideen, Tipps und Anregungen zur Sprachförderung
für Kinder und Jugendliche

»Gemeinsames Ankommen – auch in der Sprache«

Ein Leitfaden für den Alltag
mit Ideen, Tipps und Anregungen zur Sprachförderung
für Kinder und Jugendliche

Inhalt

Vorwort	4
1. Einleitung, Begrifflichkeiten	6
2. Die Voraussetzungen für den erfolgreichen Erwerb einer zweiten Sprache	9
3. Reden und reden lassen ...	10
4. In welchen Stadien verläuft der Spracherwerb von Kindern mit Deutsch als Muttersprache UND Deutsch als Zweitsprache im frühen Zweitspracherwerb?	11
5. Den Sprachstand von Kindern einschätzen und den Spracherwerb fördern	19

6. Wissenswertes über Stolpersteine des Deutschen	21
7. Der Spracherwerb von älteren Kindern und Jugendlichen	28
8. Die Bedeutung des Lesens und Schreibens für den Zweitspracherwerb	33
9. Wie kann ich ganz konkret beim Deutschlernen helfen? Ideen und Tipps für Alltag, Vorlesen und Spiele	34
Verwendete und weiterführende Literatur	38
Anhang	40
Fingerspiele	40
Kinder- und Jugendbücher	46

Liebe ehrenamtlich Engagierte,

im Rahmen des Bundesprogrammes „Menschen stärken Menschen“ des BMFSFJ kann die Stiftung Bildung in diesem Jahr bundesweit 1.000 Patenschaften fördern. Vor allem Kinder und Jugendliche an Kitas und Schulen sollen so die Möglichkeit erhalten, ihre neuen Nachbarn sowie ihre neuen Mitschülerinnen und Mitschüler sowie deren Familien kennenzulernen. Menschen mit Fluchterfahrung wird das Ankommen in der für sie fremden Umgebung erleichtert.

Deshalb zunächst ein ganz herzliches Dankeschön für die Bereitschaft, sich für Menschen mit Fluchterfahrung zu engagieren und ihnen zu helfen, sich in der neuen Umgebung zurechtzufinden, das Schicksal in die eigenen Hände zu nehmen und gesellschaftliche Teilhabe zu erlangen. Ein wichtiger Schlüssel für die Integration in die Gesellschaft ist Sprache.

Warum dieser Leitfaden?

Unterstützung bei der Integration bedeutet also auch Begleitung beim Erlernen der deutschen Sprache. Diese Förderung kann auf unterschiedliche Art und Weise geleistet werden. Kleine Kinder beschäftigen sich noch nicht mit grammatischen Regeln, sie lernen Sprachen dadurch, dass sie möglichst viel zuhören und selbst sprechen. Für Kinder im Vorschulalter gestaltet sich das Lernen einer Sprache einfach, sei es die Mutter- oder eine andere, zweite Sprache. Spätestens mit Beginn der Pubertät wird es schwieriger, eine zweite Sprache zu erwerben, wie viele von Ihnen sicher aus eigener Erfahrung wissen. Die Grammatik muss verstanden und Vokabeln gelernt werden, die Sprache erschließt sich nicht mehr quasi von alleine.

Kinder erlernen also die deutsche Sprache je nach Alter auf unterschiedliche Weise. Dieser Leitfaden soll Ehrenamtliche in die Lage versetzen, den Spracherwerb eines Kindes einzuschätzen und zu fördern. Manchmal besteht die Unterstützung auch darin, nicht nur Fehler zu korrigieren, sondern auch zu erklären, warum bestimmte Konstruktionen nur so und nicht anders gebildet werden. Hierfür ist ein bisschen grammatisches Wissen wichtig und auch das soll in unserer kleinen Broschüre vermittelt werden.

Die Struktur des Leitfadens ist ausdrücklich darauf ausgerichtet, dass einzelne Teile unabhängig voneinander – am eigenen Interesse ausgerichtet – gelesen werden können. Wir bieten Interessierten zu dem für sie gerade wichtigen Thema Informationen, auf die sie zielgerichtet zugreifen können.

Im folgenden **Abschnitt 1** werden zunächst die wichtigsten Grundbegriffe und Grundlagen vorgestellt. **Abschnitt 2** erklärt kurz, welche Voraussetzungen erfüllt sein sollten, um erfolgreich eine zweite Sprache zu erwerben. **Abschnitt 3** geht auf das wichtigste Prinzip der Sprachförderung für kleine Kinder ein: Hier wird erklärt, warum es so immens wichtig ist, dass Kinder die deutsche Sprache zunächst möglichst oft hören und später auch viel sprechen. Thema des **Abschnitts 4** ist der Verlauf des deutschen Spracherwerbs bei kleinen Kindern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist – der sich übrigens kaum von dem bei Kindern aus deutschsprachigen Haushalten unterscheidet. **Abschnitt 5** gibt Hinweise zur Einschätzung des Sprachstands von Kindern und Tipps zur Sprachförderung.

Älteren Kindern und Jugendlichen gelingt es meist nicht mehr, eine zweite Sprache quasi unbewusst und automatisch zu erlernen. Vielmehr müssen sie systematisch vorgehen. Deswegen befasst sich **Abschnitt 6** mit einigen besonderen Herausforderungen, die die deutsche Grammatik bereithält. Hier werden auch einige wenige nützliche Grammatikkenntnisse vermittelt. Im **Abschnitt 7** schließlich geht es darum, in welchen Schritten Deutsch von älteren Kindern und Jugendlichen erworben wird. **Abschnitt 8** erklärt die Wichtigkeit des Lesens und Schreibens sowohl für den Spracherwerb wie auch für den Verlauf der schulischen Laufbahn. Schließlich sind im **Abschnitt 9** Tipps und Ideen zur konkreten Sprachförderung im Alltag zusammengestellt. Hier wurde bewusst auf Hinweise auf reichlich vorhandene Sprachförderprogramme verzichtet. Diese sind nicht nur teuer und verlangen eine anspruchsvolle Einarbeitung. Sie sind nachgewiesenermaßen keinesfalls besser, sondern eher weniger wirkungsvoll als die sogenannte alltagsintegrierte Sprachförderung.

Aufbau des Leitfadens

1. Einleitung, Begrifflichkeiten

Kinder lernen Sprache unbewusst

Die deutsche Sprache gehört zu den schwierigeren Sprachen mit einer komplexen Grammatik. Dennoch gelingt es kleinen Kindern, bis zum Alter von etwa drei Jahren, einen großen Teil des Wissens, das zum Bau von deutschen Sätzen nötig ist, ganz von alleine zu erwerben. Und mit noch nicht mal anderthalb Jahren verstehen sie sogar schon Sätze, obwohl sie noch nicht in der Lage sind, selbst welche zu bilden.

Kleine Kinder scheinen also über Mechanismen zu verfügen, die den Erwerb von Sprache auf einfache Art ermöglichen. Man geht davon aus, dass sie ein Regelsystem in der sie umgebenden Sprache „erkennen“ und „lernen“, diese Regeln aktiv anzuwenden. Sonst wäre beispielsweise nicht erklärbar, dass Kinder selbst Worte bilden, die es zwar nicht gibt, die aber in der Bildung den Regeln der Muttersprache entsprechen, wie zum Beispiel *Lesefrau* oder *Spielmann* statt *Vorleserin* oder *Erzieher* oder das Verb *besen* (für *fegen*, zum Beispiel *ich bese*). Und dies ist schon ein sehr wichtiger Grundsatz für den kindlichen Spracherwerb:

Kinder sprechen nicht nach und lernen nicht auswendig. Sie lernen sprachliche Regeln.

Kinder sprechen nicht nach und lernen nicht das, was ihnen sprachlich serviert wird. Vielmehr nutzen sie die sie umgebende Sprache, den sogenannten Input, um sich intern ein Regelsystem aufzubauen, mit dem dann Sprache verarbeitet werden kann, sowohl beim Sprechen wie auch beim Verstehen.

Dass es so ein inneres Regelsystem geben muss, können auch Erwachsene nachvollziehen; die meisten verwenden die Grammatik ihrer Muttersprache korrekt, ohne wirklich begründen zu können, warum bestimmte Konstruktionen richtig oder falsch sind. Oder können Sie auf Anhieb erklären, warum man zwar sagen kann *Er mag das Essen* oder auch *Das Essen mag er*, auch *Er mag es* ist möglich, nicht aber

Es mag er? Sie müssen nicht Sprachwissenschaften studiert haben, um zu erkennen, dass die letzte Struktur grammatisch falsch ist. Aber auch gestandene Sprachforscherinnen und Sprachforscher werden Ihnen nicht aus dem Stand die fachliche Begründung für diese Regel liefern können.

Dieser unbewusste Aufbau von Regeln, der ohne systematische Unterweisung erfolgt, legt nahe, dass der kindliche Spracherwerb nicht auf Lernprozessen gründet, sondern eine Entwicklung darstellt, die zumindest zum Teil angeboren ist.

Diese beneidenswerte Fähigkeit, eine Sprache und ihre Regeln unbewusst zu lernen, nur aufgrund von sprachlichem Input, der verarbeitet wird, bleibt jedoch, wie die allermeisten von uns sicher aus leidvoller eigener Erfahrung bestätigen, nicht allzu lange erhalten. Um die Pubertät herum wird es schwieriger, viele Untersuchungen deuten darauf hin, dass die Fähigkeit zum unbewussten und automatischen Spracherwerb schon mit sechs Jahren nachlässt. Aus diesem Grund wird auch von einer sensiblen Phase für den Spracherwerb gesprochen (solche Phasen gibt es auch in anderen Entwicklungsbereichen), die hirnganisch begründet ist. Ältere Kinder benötigen eine systematische Anleitung beim Erlernen von Deutsch als Zweitsprache. Diese erfolgt spätestens in der Schule.

Es gibt also unterschiedliche Arten, eine zweite Sprache zu lernen. Im Folgenden sind nochmal die wichtigsten Begriffe, die bei der Einordnung der Art des Zweitspracherwerbs eine Rolle spielen, aufgeführt:

Deutsch als Zweitsprache, DaZ: Von einer Zweitsprache spricht man nur dann, wenn es sich um die Sprache handelt, die (eventuell neben einer anderen Sprache) im Umfeld der lernenden Person gesprochen wird. In Deutschland lebende Kinder und Jugendliche lernen also immer Deutsch als Zweitsprache.

Die sensible Phase des Spracherwerbs

Die wichtigsten Begriffe

Deutsch als Fremdsprache, DaF: Eine Fremdsprache ist jede Sprache, die in einem sprachlichen Umfeld NICHT gesprochen wird. Wer Deutsch als Fremdsprache lernt, lebt also nicht in einem deutschsprachigen Land, während er oder sie die Sprache erwirbt.

Gesteuerter und ungesteuerter Spracherwerb: Mit diesen Ausdrücken wird die Art des Spracherwerbs beschrieben. Der gesteuerte Spracherwerb erfolgt systematisch, in der Schule oder in anders organisiertem Unterricht. Vom ungesteuerten Spracherwerb wird gesprochen, wenn die Lernenden die Sprache ohne Unterweisung durch Kontakt mit anderen Sprechern lernen, wie zum Beispiel Kinder in ihrer Familie beziehungsweise ihrem sprachlichen Umfeld.

Der simultane Erwerb zweier Sprachen: Erwirbt ein Kind eine zweite Sprache parallel zur Muttersprache und wird mit dieser Sprache entweder von Geburt an oder aber vor dem dritten Geburtstag konfrontiert, wird der Erwerb der beiden Sprachen als simultan bezeichnet. Entsprechend werden beide Sprachen auf die gleiche Art erworben.

Der frühe Zweitspracherwerb: Tritt eine zweite Sprache ab dem dritten Geburtstag hinzu, wird diese zwar auf die gleiche Art erworben wie die Erstsprache, allerdings geschieht dies auf der Grundlage von speziellem und allgemeinem sprachlichen Wissen aus der ersten Sprache und geht deswegen schneller als der Erstspracherwerb. Darüber, bis zu welchem Alter vom frühen Zweitspracherwerb gesprochen wird, gehen die Meinungen der Sprachforschenden auseinander. Einige sind der Ansicht, dass sich das Zeitfenster bereits mit sechs Jahren schließt, andere gehen davon aus, dass bis zum Alter von zehn Jahren die Mechanismen, die den unbewussten Spracherwerb ermöglichen, zur Verfügung stehen.

2. Die Voraussetzungen für den erfolgreichen Erwerb einer zweiten Sprache

Natürlich ist es zentral, dass Kinder, egal in welcher Art des Zweitspracherwerbs sie sich befinden, viel kommunizieren, die Sprache hören und gegebenenfalls auch lesen und schreiben und somit die Möglichkeit bekommen, die Regeln, auf denen diese Sprache beruht, kennenzulernen.

Aber auch andere Faktoren sind wichtig:

- Die Wertschätzung des Kindes, seiner Persönlichkeit und seiner (muttersprachlichen) Fähigkeiten spielt eine große Rolle für die Offenheit der neuen Situation gegenüber. Es sollten die Stärken und nicht die (sprachlichen) Defizite in den Vordergrund gestellt werden.
- Die Motivation, eine Sprache zu lernen, hat auch mit der Situation zu tun, in der der Lernprozess stattfindet. Ist diese Situation entspannt und emotional angenehm besetzt, wird auch das Lernen besser klappen als unter Druck.
- Wichtig ist auch die Beziehung des Kindes zu denen, die den Spracherwerb fördern. Die Beziehungsqualität hat einen großen Einfluss auf den Erfolg der Sprachförderung.
- Die positive Einstellung der (familiären) Umgebung des Kindes der deutschen Sprache gegenüber ist ebenfalls wichtig.
- Einiges deutet auch darauf hin, dass die muttersprachlichen Fähigkeiten Einfluss auf den Erwerb einer zweiten Sprache haben. Kinder, die muttersprachlich gut gefördert wurden und werden, scheinen auch erfolgreicher beim Zweitspracherwerb zu sein.

Wichtige Voraussetzungen für das Lernen einer zweiten Sprache

3. Reden und reden lassen ...

Die blau hinterlegten Absätze beziehen sich direkt auf Kinder im Zweitspracherwerb, in den nicht farblich markierten Absätzen geht es um den Spracherwerb im Allgemeinen.

Input, Input, Input

In der Förderung des Sprach- und Zweitspracherwerbs ist zunächst das Wichtigste, dass die Kinder viel Input bekommen: Es ist gut, wenn Kinder die zu erwerbende Sprache so viel wie möglich hören, damit ihr Sprachsystem Gelegenheit hat, sich auf die Sprache einzustellen. Je „besser“ der Input ist, desto leichter fällt es, die Regeln in den verschiedenen Bereichen (Lautsystem, Wörter, Sätze) kennenzulernen und zu verinnerlichen.

Kindersprache und ihre Entwicklung

Kindlicher Spracherwerb gelingt nur, wenn das Kind der deutschen Sprache gegenüber aufgeschlossen und das Lernen ein angenehmer Prozess ist. Kinder sprechen nicht von Beginn an grammatisch korrekte Sätze. Fehler sind ein Teil der Sprachentwicklung und treten häufig übergangsweise auf, wenn eine neue Phase erreicht ist, zum Beispiel eine Regel erworben wird. Genaueres hierzu unter den Stichpunkten *Die Grammatik am Wort* und *Satzbau*. Die Regeln werden vom Kind selbst im Verlaufe der Entwicklung erfasst. Ständige Korrekturen oder gar die Aufforderung, die fehlerhaften Äußerungen in richtiger Form „nachzusprechen“ frustrieren Kinder und widersprechen auch dem vorgegebenen Ablauf der Sprachentwicklung. Sagt ein Kind *Nele Fußball spielen* könnte eine indirekte Form der Korrektur sein: *Nele spielt Fußball, das ist ja toll. Wer spielt denn noch mit?* So wird die Satzstellung unauffällig korrigiert und gleichzeitig das Gespräch weitergeführt und Interesse an dem gezeigt, was das Kind erzählt.

4. In welchen Stadien verläuft der Spracherwerb von Kindern mit Deutsch als Muttersprache UND Deutsch als Zweitsprache im frühen Zweitspracherwerb?

Für den frühen Zweitspracherwerb gilt, dass die Kinder, unabhängig von ihrer Herkunftssprache, die gleichen Stadien des Spracherwerbs durchlaufen wie Kinder, die Deutsch als erste Sprache erwerben. Deswegen wird hier der Verlauf des Spracherwerbs, der gut erforscht ist, recht ausführlich dargestellt. In Anlehnung an den zeitlichen Ablauf des Erwerbs der einzelnen sprachlichen Aspekte wird mit dem Lautsystem begonnen, dann auf den Wortschatzaufbau eingegangen und anschließend auf die Verbindung von Wörtern zu Sätzen. Hierbei spielt natürlich auch die Kenntnis grammatischer Regeln eine Rolle, und zwar sowohl auf Satz- wie auch auf Wortebene. Nach jedem inhaltlichen Abschnitt wird auf die besondere Situation von Kindern im frühen Zweitspracherwerb eingegangen, diese Abschnitte sind farblich hinterlegt. Allgemeinere Tipps zur Unterstützung von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, finden Sie im Anschluss an diesen Abschnitt.

Kinder im frühen Zweitspracherwerb bringen schon sprachliches Wissen mit. Sie kennen beispielsweise Wörter als Symbole für konkrete und abstrakte Einheiten in der Welt und haben gelernt, dass die Verbindung von Wörtern zu größeren Einheiten grammatischen Regeln folgt. All das führt dazu, dass die einzelnen Schritte des Spracherwerbs schneller durchlaufen werden können.

Die Voraussetzungen bei Vorschulkindern für das Erlernen des Deutschen sind also sehr günstig. Trotzdem durchlaufen sie häufig, wenn sie zum Beispiel in der Kita mit einer

Der frühe Zweitspracherwerb verläuft unabhängig von der Herkunftssprache der Kinder

Der frühe Zweitspracherwerb verläuft schneller als der Erstspracherwerb

Die stille Phase

Der Erwerb des Lautsystems

neuen Sprache konfrontiert werden, eine sogenannte stille oder Schweigephase, in der sie zunächst die neue Sprache nur aufnehmen, bevor sie selbst anfangen, sich aktiv zu äußern. Diese Phase kann lange andauern, bis zu sechs Monaten oder mehr.

Von der Geburt bis zum ersten Geburtstag sind Kinder schon unglaublich aktiv beim Erwerb ihrer Muttersprache/n. Zunächst tut sich sehr viel auf der Ebene der Laute; die Kinder lernen, die Laute voneinander zu unterscheiden, die sich zwar sehr ähnlich sind, aber unterschiedliche Funktionen haben. Ein Beispiel:

Im Arabischen gibt es das stimmhafte („weiche“) /b/, aber nicht das stimmlose („harte“) /p/. Als Konsequenz ist zu erwarten, dass Arabisch sprechende Personen /p/ und /b/ im Deutschen nicht voneinander unterscheiden können, also den Unterschied zwischen packen und backen lautlich gar nicht erfassen.

Der Lernprozess, der dazu führt, dass das Lautsystem der eigenen Sprache erfasst wird, findet im ersten Lebensjahr statt und ist die Voraussetzung dafür, dass Kinder einzelne Wörter lernen beziehungsweise erwerben. Eine Bedingung für seinen erfolgreichen Verlauf ist, dass Kinder viel Sprache hören und aus diesem *Input* alle nötigen Informationen ziehen können. Der Vorgang verläuft natürlich nicht bewusst.

Herausforderungen bei der Verarbeitung von Lauten

Da das Lautsystem sich schon am Ende des ersten Lebensjahres auf die Muttersprache eingestellt hat, ist der Erwerb neuer Laute, deren Verständnis und die Regeln für die Kombination von Lauten schon früh erschwert. Das kann dazu führen, dass die Aussprache des Deutschen immer noch durch die Ausgangssprache verändert ist, wenn die grammatischen Regeln schon gut beherrscht werden.

Im ersten Lebensjahr fangen Kinder auch an, ihr Artikulationssystem auszuprobieren und zu trainieren. Sprachliche Laute werden ab etwa sechs Monaten in Form von Silbenketten (*dadada*, *nenene* etc.) gebildet. Noch ist zu beobachten, dass die Kinder nicht nur Laute hervorbringen, die zur eigenen Muttersprache gehören, sondern auch andere. Mit ungefähr neun Monaten dominieren Laute, die für die Muttersprache benötigt werden, und es werden auch nicht mehr nur Silben wiederholt, sondern auch unterschiedliche Silben miteinander verbunden (*dadenu*). Diese Lall- oder Babbelphasen sind von großer Bedeutung für den Spracherwerb, zumal die ersten Wörter oft direkt aus diesen produzierten Silbenketten hervorgehen (*Mama*, *Papa*, *Tuta* für Auto o.ä.).

Auch in der Äußerung von Lauten stellt sich das Sprachsystem also noch vor dem Ende des ersten Lebensjahres auf die Laute der Muttersprache ein. Neue Laute (für Deutsch Sprechende wären das zum Beispiel die Rachenlaute des Niederländischen oder das Englisch /th/) sind nicht mehr so einfach zu erwerben wie vorher.

Ab dem Alter von neun Monaten sind Kinder in der Lage, einzelne Wörter wiederzuerkennen und zu verstehen. Bis zum ersten Geburtstag verstehen sie zwischen 20 und 60 Wörtern. In den folgenden sechs Monaten, bis zum Alter von 18 Monaten steigt der sogenannte rezeptive Wortschatz, also die Anzahl der Wörter, die verstanden werden, auf 250 Wörter.

Ähnlich sieht es mit der Anzahl von Wörtern aus, die selbst gebildet werden. Das erste Wort kommt um den ersten Geburtstag herum. Bis zum Alter von 18 Monaten sind es dann schon 50 bis 100 Wörter, zwischen dem zweiten und dem dritten Geburtstag 250 bis 550 (vgl. Kany & Schöler 2007, S. 52).

Die Babbelphasen

Herausforderungen bei der Verarbeitung von Lauten

Erste Wörter

Die Wortschatzexplosion

Diese enorme Vergrößerung des Wortschatzes innerhalb kürzester Zeit wird auch als *Vokabelspurt* oder, drastischer, als *Wortschatzexplosion* bezeichnet. Der Beginn des Spurtes findet statt, wenn das Kind 16 bis 18 Monate alt ist. Darüber, wie lange Kinder dazu in der Lage sind, so viele Wörter und ihre Bedeutungen in kürzester Zeit abzuspeichern, besteht keine Einigkeit, es kann aber davon ausgegangen werden, dass diese Fähigkeit spätestens im Grundschulalter nachlässt.

Wortschatzexplosion auch in der Zweitsprache

Kinder im frühen Zweitspracherwerb haben also sowohl in der Mutter- wie auch in der Zweitsprache die Möglichkeit, sich sehr schnell einen Wortschatz aufzubauen.

Das Prinzip der kritischen Masse: Um Sätze zu sprechen, muss der Wortschatz groß genug sein.

Diese Wortschatzvergrößerung ist nötig, damit die Kinder zwischen 20 und 24 Monaten anfangen können, grammatisch komplexere Äußerungen zu verwenden. Wie beim Aufbau des Wortschatzes kann auch beim Erwerb des Satzbaus davon ausgegangen werden, dass die Prozesse des Sprachverstehens denen der Sprachproduktion vorausgehen – es wird also schon deutlich mehr verstanden als geäußert. Um selbst Strukturen, die über sogenannte Ein-Wort-Äußerungen hinausgehen, produzieren zu können, muss der Wortschatz des Kindes eine gewisse Größe erreicht haben. Allgemein gilt, dass Kinder in der Lage sein sollten, 50 unterschiedliche Wörter zu produzieren, und das mit 24 Monaten (vgl. Kany & Schöler 2007, S. 54).

Günstige Ausgangsbedingungen für den Zweitspracherwerb

Kinder im frühen Zweitspracherwerb sind schnell in der Lage, Wörter miteinander zu kombinieren. Einerseits können sie schnell ihren deutschen Wortschatz vergrößern und andererseits haben sie bereits Erfahrung in der Äußerung und Planung von Sätzen.

Wenn Kinder Wörter oder Teilsätze aus der Herkunfts- und der Zielsprache miteinander vermischen, ist dies kein Zeichen für einen nicht ausreichenden Zweitspracherwerb oder eine

Überforderung. Es bedeutet auch nicht, dass die Kinder die beiden Sprachen nicht voneinander trennen können. Vielmehr spricht es für Kreativität, ein Wort, das im Deutschen gerade nicht zur Verfügung steht, durch die Entsprechung der anderen Sprache zu ersetzen. Auch zeigt sich, dass schon kleine Kinder ihre Sprache dem Gegenüber anpassen und häufiger in die jeweils andere Sprache springen, wenn sie wissen, dass sie trotzdem vom Gegenüber verstanden werden.

Eine schön nachvollziehbare Darstellung, wie Kinder die Satzstruktur des Deutschen erwerben, liefert Rosemarie Tracy (2007, S. 77–81). Dieses Schema orientiert sich an der Position des Verbs im Hauptsatz, was durch einen kleinen grammatischen Einschub veranschaulicht wird: Im deutschen Hauptsatz steht das Prädikat immer an zweiter (Satzglied-) Position, während alle anderen Satzglieder drum herum verschoben werden können.

→ *Das lachende Kind **schreibt** den Brief mit dem Füller.*

→ *Mit dem Füller **schreibt** das lachende Kind den Brief.*

→ *Den Brief **schreibt** das lachende Kind mit dem Füller.*

Es muss also eine Position vor dem Prädikat besetzt sein, dann das Prädikat folgen und danach können erst weitere Satzglieder stehen. Anders sieht es im Nebensatz aus; hier steht das Prädikat am Ende, nach allen anderen Satzgliedern.

→ *..., weil das lachende Kind den Brief mit dem Füller **schreibt**.*

Dieses grundlegende Prinzip des deutschen Satzbaus erlernen Kinder in auffallend gleicher Art, und zwar unabhängig davon, ob sie Deutsch als Erst- oder Zweitsprache erwerben.

Sprachmischungen sind ein Zeichen von Kreativität

Der Aufbau des Satzes im Deutschen

Wie lernen Kinder den Aufbau deutscher Sätze?

Der Stern (*) kennzeichnet in der Sprachwissenschaft eine nicht den Regeln entsprechende Struktur.

10–18 Monate Einwortäußerungen
Mama, Brille, Nase

18–24 Monate Mehrwortäußerungen mit und ohne Verb
*Julia Kette, Mama auch Kette, Mami auch gehen, Julia *putemach*

Auffällig in diesem Stadium ist, dass die Träger der Handlung (Mama, Julia) vorne stehen und die anderen Bestandteile der Äußerung folgen. Verben stehen am Ende dieser Äußerungen und sind noch nicht gebeugt.

24–36 Monate Hauptsätze (inkl. Fragesätze) mit gebeugtem Verb an zweiter Position
*Ich bau *ein Turm mit *ein Uhr, Da falln jetzt i Blätter runter.*

Es gibt auch Übergangsphasen, in denen das Verb weiterhin am Ende steht, aber gebeugt wird oder aber im Infinitiv, also nicht gebeugt, an zweiter Position zu finden ist; regelhaft gehen aber die richtige Position und die Beugung des Verbs miteinander einher.

30–48 Monate Nebensätze mit dem gebeugtem Verb am Ende.
*Valle hat *biert (= probiert), ob das pfeift, das sind alle Legos, die ich ausgeschüttet hab.*

Wie schon an der Beugung des Verbs erkennbar, brauchen Kinder ein (unbewusstes) Regelwissen darüber, in welcher Reihenfolge die Wörter aufeinander folgen müssen, um einen Satz zu bilden. Nicht nur das Verb muss hier angepasst werden (*du gehst*, aber *ich gehe*), sondern auch die vier Fälle (Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ) des Deut-

schen wollen Beachtung finden. Ein Satz wie *Den freundlichen Jungen* (Akkusativ) *sieht der lachende Junge* (Nominativ) ist nur deswegen verständlich, weil die Fälle richtig markiert sind, ansonsten wäre er doppeldeutig.

Mit diesen Fällen (Kasus) haben die Kinder noch lange Schwierigkeiten. Während zu Beginn des Spracherwerbs die meisten Wörter im Nominativ verwendet werden, kommen dann Objekte im Akkusativ hinzu (dies sind auch die weitaus häufigsten im Deutschen), während Dativ und Genitiv erst später erworben werden. Dies kann durchaus bis zum fünften oder sechsten Lebensjahr auf sich warten lassen.

Nicht nur diese komplexen Anpassungen von Wörtern an die Erfordernisse eines Satzes, sondern auch die vermeintlich einfache (und im Deutschen sehr häufige) Bildung von zusammengesetzten Wörtern wie *Zuckerwatte* verlangt grammatisches Wissen. Um diese Wörter richtig zu verstehen, muss bekannt sein, dass das zweite Wort das *Grundwort* ist (es entscheidet über darüber, welche Wortart vorliegt und bei Nomen auch über den Artikel) und das erste Wort das zweite nur näher bestimmt (*Bestimmungswort*).

Dass schon zweijährige Kinder Wörter wie **ein Sauberputzer* (für *jemanden, der putzt*) oder *Fischkrähe* (für *Möwe*) bilden, zeigt, wie früh Kinder bereits mit grammatischen Regeln umgehen können und diese auch aktiv anwenden.

Ganz ähnlich sieht es aus bei der falschen Beugung von Verben, zum Beispiel beim Partizip. Werden diese entsprechend der Regel gebildet, dass dem Wortstamm *ge-* vorangestellt und ein *t* angehängt wird, folgt daraus die falsche Bildung von **gegeht* statt *gegangen* oder **geschwimmt* statt *geschwommen*. Auch hier zeigt sich die korrekte Anwendung einer sprachlichen Regel, wenn auch am falschen Ort.

Vermeintliche „Fehler“ bei der Wortbildung

Die Grammatik am Wort

Fehlende Weiterentwicklung in der Zweitsprache → Fossilierungen

Geht der Zweitspracherwerb über ein bestimmtes Niveau nicht hinaus, weil entweder die Förderung, die Motivation oder die ausreichende Menge an anspruchsvollem Input fehlt, kann es passieren, dass Kinder auf einer Stufe stehenbleiben. Das kann bedeuten, dass sie nicht in der Lage sind, korrekte Haupt- und Nebensätze zu bilden, sondern auch nach langer Zeit im Zweitspracherwerb das Prädikat am Satzende lassen (**Ich heute Schule gehen will*). Auch die Verwendung von Nomen überwiegend im Nominativ, die verallgemeinerte und falsche Verwendung des Artikels *die* oder lang anhaltende Übergeneralisierungen von Regeln können ein Hinweis auf eine Fossilierung im Spracherwerbsprozess sein.

Die Bedeutung der Erstsprache

Wie beschrieben, verläuft der frühe Zweitspracherwerb des Deutschen kaum anders als der Erstspracherwerb, unabhängig von der Herkunftssprache. Es gibt aber Hinweise darauf, dass eine gute Beherrschung beziehungsweise Entwicklung der Erstsprache sich positiv auf den Zweitspracherwerb auswirkt. Das heißt einerseits, dass Kinder, die ein gewisses Niveau in der Erstsprache (ihrem Alter entsprechend) erreicht haben, häufig erfolgreicher beim Zweitspracherwerb sind (vgl. Schäfer 2016). Andererseits spricht es auch dafür, die Erstsprache weiterhin, parallel zum Zweitspracherwerb, zu fördern, und auch als Familiensprache zu erhalten und nicht von den Familien der Kinder zu erwarten, untereinander Deutsch zu sprechen.

Darüber hinaus ist es natürlich wichtig, eine Vorstellung darüber zu haben, ob die Kinder in der Entwicklung der Herkunftssprache bisher einen unauffälligen Verlauf gezeigt haben oder ob es Probleme gab. Das könnte darauf hindeuten, dass Auffälligkeiten im Deutschen nicht im Zweitspracherwerb begründet sind. Vielmehr liegt vielleicht ein grundlegendes sprachliches Problem vor.

5. Den Sprachstand von Kindern einschätzen und den Spracherwerb fördern

Wenn Sie sich an den dargestellten Erwerbsschritten orientieren, können Sie einschätzen, an welcher Stelle im Verlauf des Spracherwerbs sich ein Kind ungefähr befindet und vielleicht auch fehlerhafte Äußerungen als Übergang zur nächsten Phase beziehungsweise als Zeichen für den Erwerb neuen sprachlichen Wissens erkennen (zum Beispiel **Mama Schule gehen*, **schwimmte*). Andererseits können sie auch einschätzen, ob Kinder sich sprachlich weiterentwickeln oder ob sie vielleicht auf einer Stufe, die während des Verlaufs der Sprachaneignung regelhaft durchlaufen wird, stehenbleiben (Fossilierung). Stellen Sie zum Beispiel fest, dass über eine längere Zeit die Verben nicht gebeugt oder aber alle Nomen nur im Nominativ verwendet werden, kann das ein Zeichen für eine Fossilierung sein.

Für Kinder, die Deutsch als neue zweite Sprache erwerben, ist es in erster Linie wichtig, viel sprachlichen Input, Motivation und Anerkennung zu bekommen. Wenn Sie klar und deutlich in vollständigen, nicht zu komplexen Sätzen mit Kindern in dieser Phase des Spracherwerbs sprechen, können Sie gar nichts falsch machen.

Zusätzliche Gesprächsanlässe und weiteren sprachlichen Input schaffen Sie, wenn Sie alltägliche Handlungen (das Aufschließen einer Tür, den Einstieg in ein Verkehrsmittel, das Aufräumen der Wohnung ...) sprachlich begleiten. Das kann durch einfache Kommentierungen des eigenen Tuns geschehen (*Jetzt suche ich den Schlüssel und öffne uns dann die Tür.*) oder auch in Form von Fragen an das Kind (*Weißt du, wo ich den Schlüssel hingetan habe?*). Kinder lassen sich auch gerne vorlesen, achten Sie hierbei auf eine entspannte Atmosphäre und bleiben Sie möglichst während des Vor-

Die Bedeutung der Erwerbsschritte für die Sprachförderung

Förderung des unauffälligen Zweitspracherwerbs

lesens im Kontakt mit dem Kind, indem Sie darauf achten, ob es aufmerksam zuhört, weil ihm das Buch gefällt oder aber, indem Sie das Vorgelesene auch als Gesprächsanlass nutzen. Weitere konkrete Tipps zur alltäglichen Sprachförderung finden Sie in Abschnitt 9 dieser Broschüre.

Was tun bei Auffälligkeiten im Spracherwerb?

Wenn Sie das Gefühl haben, dass ein von Ihnen betreutes Kind zu wenige oder gar keine Fortschritte macht, überlegen Sie zunächst, ob es sich noch in der stillen Phase befindet, also zunächst den Input in sich aufnimmt und vom eigenen Sprachsystem nach Regeln durchsuchen lässt. Oder hat es vielleicht zu wenig Kontakt mit der deutschen Sprache? Fehlt aufgrund der familiären Situation, der Unterbringung oder anderer Faktoren Motivation, die neue Sprache zu erlernen? Fühlt sich das Kind angenommen in der Umgebung?

Einschätzung des Sprachstandes, der Wortschatz

Kommt Ihre Patin oder Ihr Pate zum Beispiel über Einwortäußerungen nicht hinaus, kann es damit zu tun haben, dass der Wortschatz noch zu klein ist, um in die Anfänge des Satzbaus einzusteigen. Hier kann eine Förderung durch die gemeinsame Bilderbuchbetrachtung oder wortschatzfördernde Spiele angeraten sein. Diese Art der Förderung sollte keinesfalls in das Lernen von Vokabeln ausarten, sondern immer in emotional angenehme Kontexte eingebunden sein, die zum Austausch über das Gesehene einladen.

Einschätzung des Sprachstandes, der Satzbau

Bilden die Kinder schon die ersten Sätze, stellen das Verb im Hauptsatz aber lange Zeit an die letzte Position des Satzes und/oder konjugieren das Verb nicht, achten Sie darauf, selbst in einfachen, korrekten Hauptsätzen zu sprechen und manchmal auch die Sätze des Kindes korrekt aufzugreifen und zu erweitern, zum Beispiel:

Kind: **Papa Baby Haare waschen.*

Aufgreifen und Erweitern: *Ja, der Papa wäscht dem Baby die Haare, und schau mal, es lacht dabei.*

6. Wissenswertes über Stolpersteine des Deutschen

Jede Sprache hat ihre grammatischen Tücken, die eine mehr davon, die andere weniger. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit werden in diesem Abschnitt Details der deutschen Grammatik vorgestellt, die einer besonderen Aufmerksamkeit bedürfen. Einerseits soll dadurch Verständnis für die Herausforderungen des Deutschlernens geweckt werden, andererseits kann es bei der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im Zweitspracherwerb sehr hilfreich sein, sich einige strukturelle Regeln selbst vor Augen zu führen und erklären zu können. Aus diesem Grund sind unter 6.1 auch noch ein paar Hinweise zur Wortbildung sowie zur Verwendung der vier Fälle zu finden. Die schönste Beschreibung der Adjektivbeugung in Abhängigkeit von den vier Fällen im Deutschen lieferte Mark Twain bereits im Jahre 1880:

Wenn einem Deutschen ein Adjektiv in die Finger fällt, dekliniert und dekliniert und dekliniert er es, bis aller gesunde Menschenverstand herausdekliniert ist. Es ist so schlimm wie im Lateinischen. Er sagt zum Beispiel:

Mark Twain und das deutsche Adjektiv

Singular

Nominativ: Mein guter Freund (my good friend)

Genitiv: Meines guten Freundes (of my good friend)

Dativ: Meinem guten Freunde (to my good friend)

Akkusativ: Meinen guten Freund (my good friend)

Plural

Nominativ: Meine guten Freunde (my good friends)

Genitiv: Meiner guten Freunde (of my good friends)

Dativ: Meinen guten Freunden (to my good friends)

Akkusativ: Meine guten Freunde (my good friends)

Nun darf der Kandidat fürs Irrenhaus versuchen, diese Variationen auswendig zu lernen – man wird ihn im Nu wählen. Vielleicht sollte man in Deutschland lieber auf Freunde verzichten, als sich all diese Mühe mit ihnen zu machen. Ich habe gezeigt, wie lästig es ist, einen guten (männlichen) Freund zu deklinieren; das ist aber erst ein Drittel der Arbeit, denn man muss eine Vielzahl neuer Verdrehungen des Adjektivs dazulernen, wenn der Gegenstand der Bemühungen weiblich ist, und noch weitere, wenn er sächlich ist (Twain 1985).

Die Adjektivdeklination ist sicher eine der herausforderndsten Übungen der deutschen Sprache, es gibt aber auch noch einige andere.

Herausforderungen auf der lautlichen Ebene

Auf der lautlichen Ebene haben viele Menschen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, Schwierigkeiten mit Konsonantenhäufungen wie in *Herbst*, du *springst*, *ängstlich*. Auch die Auslautverhärtung verursacht viele Probleme (das weiche /d/ wird am Ende eines Wortes zu /t/, wie in *Kind* oder *Hund* und ist erst bei einer Verlängerung des Wortes wieder als /d/ zu identifizieren wie in *Kinder* beziehungsweise *Hunde*).

Herausforderungen auf der Wortebene

Auf der Wortebene sind es unter anderem die vielen zusammengesetzten Wörter, die im Deutschen gebildet werden und das Verständnis erschweren. Dies geschieht durchaus auch spontan, ein Wort wie *Leitfadenlesende* werden Sie im Wörterbuch vergeblich suchen. Hierzu wieder eine Beschreibung von Mark Twain:

Mark Twain und die Komposita

Es gibt zehn Wortarten, und alle zehn machen Ärger. Ein durchschnittlicher Satz in einer deutschen Zeitung ist eine erhabene, eindrucksvolle Kuriosität; er nimmt ein Viertel einer Spalte ein; er enthält sämtliche zehn Wortarten – nicht in ordentlicher Reihenfolge, sondern durcheinander; er

besteht hauptsächlich aus zusammengesetzten Wörtern, die der Verfasser an Ort und Stelle gebildet hat, sodass sie in keinem Wörterbuch zu finden sind – sechs oder sieben Wörter zu einem zusammengepackt, und zwar ohne Gelenk und Naht, das heißt: ohne Bindestriche; ... (Hervorhebung von der Verfasserin)

Die Zuordnung des richtigen Artikels zu den Substantiven (Nomen) ist wenig systematisch – warum zum Beispiel ist es *der Junge*, *der Mann*, *die Frau*, aber *das Mädchen*? Der Artikel muss zum Nomen gelernt werden, hinzukommt, dass auch einige andere Sprachen unterschiedliche Geschlechter am Artikel markieren und eine Übertragung nicht möglich ist.

Ein Lichtblick bei der Zuordnung des Artikels beziehungsweise des Geschlechts zu den Nomen liegt in einer Besonderheit der Wortbildung: Nomen, die auf *-keit*, *-heit*, *-ung*, *-ion* enden, sind immer weiblich, treten also gemeinsam mit dem Artikel *die* auf.

Nicht nur Adjektive, auch Artikel und Pronomen *Der Mann* sieht *den anderen Mann*, *Er* sieht *ihn* werden nach komplizierten Regeln gebeugt und dem geforderten Fall (Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ) angepasst.

Auch Verben wollen gebeugt (konjugiert) werden, zum Beispiel in Abhängigkeit von der Zeit, in der die beschriebene Tätigkeit stattfindet oder -fand, zum Beispiel *sie tanzt*, *sie tanzte*, *sie hat getanzt*. Dies ist die regelmäßige oder schwache Konjugation, die für viele Verben angewandt werden kann (*drehen*, *bauen*, *pflanzen* ...). Den regelmäßigen Verben stehen aber sehr viele unregelmäßige gegenüber, und das sind insbesondere die, die häufig gebraucht werden; *sie geht*, *sie ging*, *sie ist gegangen*, *sie sieht*, *sie sah*, *sie hat gesehen* ...

Das Nomen und sein Artikel

Kasusbildung (die vier Fälle)

Regelmäßige und unregelmäßige Verben

Die Pluralbildung

Darüber hinaus gibt es in der deutschen Sprache fünf Pluralformen:

der Hase – die Hasen, der Tisch – die Tische, das Bett – die Betten, das Kino – die Kinos, das Kind – die Kinder.

Einige Wörter erhalten nicht nur eine sogenannte Pluralendung, sondern werden darüber hinaus noch umgelautet:

das Land – die Länder, der Bruch – die Brüche.

Es gibt Wörter, die sich zwischen Einzahl (Singular) und Mehrzahl (Plural) nicht unterscheiden, wie *der Ritter – die Ritter*, andere erhalten nur einen Umlaut, zum Beispiel *die Mutter – die Mütter*. Auch die Pluralformen sind wenig systematisch verteilt und müssen tatsächlich gelernt werden.

Der Satzbau, freie Wortstellung im Hauptsatz

Beim Satzbau ist die freie Satzstellung nicht einfach zu verarbeiten. Im Hauptsatz muss nur das Prädikat immer an zweiter Stelle bleiben, die anderen Satzglieder können in unterschiedliche Positionen verschoben werden:

*Die Lehrerin schenkt den Kindern Bücher.
Bücher schenkt die Lehrerin den Kindern.
Den Kindern schenkt die Lehrerin Bücher.*

Wer hier wem was schenkt, ist nur an der Form des Artikels (hier wird der Fall oder der Kasus markiert) erkennbar, ebenso wie in dem Satz

Den Hund beißt der Mann.

Wären die Artikel hier nicht eindeutig, würde der Satz entsprechend der Wahrscheinlichkeit, mit der das beschriebene Ereignis auftritt, interpretiert werden. Die meisten Lesenden

würden wohl davon ausgehen, dass der Hund beißt und der Mann gebissen wird.

Während im Hauptsatz im Deutschen das gebeugte Verb beziehungsweise der gebeugte Teil des Verbs immer an zweiter Stelle steht, rutscht es im Nebensatz an das Satzende.

Das Kind geht zur Schule

→ *..., weil das Kind zur Schule geht.*

Das Kind ist zur Schule gegangen

→ *..., weil das Kind zur Schule gegangen ist.*

Eine weitere Besonderheit der deutschen Sprache liegt darin, dass Verben nicht immer als Ganzes auftreten, sondern einige von ihnen abtrennbare Vorsilben haben. Während der konjugierte Teil des Verbs wieder an zweiter Stelle im Satz zu finden ist, steht die trennbare Vorsilbe am Satzende, wie hier beim Verb *anrufen*:

Die Schülerin rief ihre Mutter mit großer Freude, nachdem ihr klar wurde, dass sie die Aufnahmeprüfung für die Musikhochschule bestanden hatte, am späten Abend, als es schon dunkel war und die ersten Füchse auf der Straße herumliefen, an.

6.1 Wissenswertes zur Wortbildung und zu den vier Fällen

Wer kann spontan die Frage beantworten, warum es *der Tisch, die Tischplatte* und *das Tischbein* heißt? Und warum *vertraut Peter seiner Mutter* (Dativ), *sucht seine Mutter* (Akkusativ), *wartet auf den Sommer* (Akkusativ), *verreist aber im* (zusammengesetzt aus *in dem* – Dativ) *Sommer*? Wer Jugendliche beim Deutschlernen unterstützt, kann durchaus

Der Satzbau, Nebensätze

Der deutsche Satzbau, trennbare Verben

in die Verlegenheit kommen, so etwas gefragt zu werden. Deshalb im Folgenden noch ein paar Fakten zur Wortbildung und zu den Fällen:

Wortbildung

Bei der Wortbildung soll zunächst auf die oben schon erwähnten zusammengesetzten Wörter (Komposita) eingegangen werden, die häufig auch spontan entstehen (*Leitfadenvorleserin*) und dadurch in keinem Wörterbuch zu finden sind. Was Personen mit Deutsch als Muttersprache sehr leicht fällt, kann für jemanden im Zweitspracherwerb zum echten Problem werden: Die einzelnen Wortbestandteile müssen erkannt, verstanden und letztlich in ihrer Funktion bei der Komposition des Wortes strukturell interpretiert werden. Hierfür ist wichtig zu wissen, dass bei Komposita immer das letzte Wort das **Grundwort** ist, welches durch das vorhergehende Wort beziehungsweise die vorhergehenden Wörter nur näher bestimmt wird. Deswegen heißt dieses Wort auch **Bestimmungswort**. So ist *Zuckerwatte* eine Watte, die aus Zucker besteht oder der *Grünspecht* ein Specht, der an der grünen Farbe erkennbar ist, *taubenblau* dagegen die nähere Beschreibung einer bestimmten Blauschattierung. Aus diesem Grund gehört das Kompositum auch immer der Wortart des letzten Wortes an (der *Grünspecht* ist ein Nomen, *taubenblau* hingegen ein Adjektiv), Nomen erhalten den Artikel des letzten Wortes (*die Zuckerwatte*, obwohl es *der Zucker* ist).

Die Fälle: Fragen nach wem, wen oder was helfen nur Personen mit Deutsch als Muttersprache

Wer die deutsche Grammatik (noch) nicht beherrscht, kann nicht anhand einer Frage (*Wem hilft der Mann?*) herleiten, welcher Fall in dem Satz *Der Mann hilft dem Kind* bei dem Objekt *dem Kind* vorliegt. Um diese Frage richtig und damit hilfreich zu stellen, muss die Grammatik zumindest unbewusst bekannt sein, und das ist nicht der Fall, wenn die deutsche Sprache erst erworben wird. Diese Art der Annäherung ist auch nicht möglich, wenn ein Satz wie oben korrekt gebildet werden muss. Lernende der deutschen Sprache müssen also einerseits wissen, wie Fälle gebildet werden

(hier am Artikel). Wie herausfordernd das ist, wird an den oben genannten Beispielen der Adjektivbeugung deutlich. Andererseits muss auch gelernt werden, welcher Fall in welcher Umgebung benötigt wird.

Warum heißt es *Die junge Frau hilft dem Kind* aber *Die junge Frau sieht das Kind*? Hier ist es das Verb, das ein Objekt fordert, das in einem bestimmten Fall steht. *Die junge Frau hilft* ist kein vollständiger Satz, hier fehlt das Objekt. *Die junge Frau hilft das Kind* weist zwar ein Objekt auf, aber dieses steht im falschen Fall, nämlich im Akkusativ und nicht im Dativ. Der Satz ist erst korrekt, wenn ein Objekt enthalten ist und dieses auch im richtigen Fall, dem Dativ, steht *Die junge Frau hilft dem Kind*. Ähnlich ist es bei dem Verb *sehen*. Auch dieses erfordert ein Objekt, *Die junge Frau sieht* ist kein vollständiger Satz. *Die junge Frau sieht dem Kind* wiederum enthält das Objekt, in diesem Fall ist aber nicht der Dativ, sondern der Akkusativ gefordert. Korrekt ist also nur *Die junge Frau sieht das Kind*.

Schwierig für Deutsch als Zweitsprache (DaZ)-Lernende ist auch der Zusammenhang zwischen einer Präposition und dem Kasus des Substantivs, das der Präposition folgt. In einem Satz wie *Es geht nicht mit dir, aber auch nicht ohne dich* ändert sich der Kasus des Personalpronomens (im Nominativ Du), weil jeweils eine andere Präposition vorangeht. Nach *mit* muss immer das Nomen im Dativ stehen, nach *ohne* hingegen immer im Akkusativ.

Noch schwieriger sind die Wechselpräpositionen. Ein Beispiel: *Sie klettert auf das Dach, steht aber auf dem Dach*. Warum? Weil nach *auf*, wenn durch das Verb des Satzes eine Richtung beschrieben wird (Testfrage: *Wohin klettert sie?*) der Akkusativ steht. Wird hingegen durch die Präposition ein Ort angegeben (Testfrage: *Wo steht sie?*), folgt ein Nomen im Dativ.

Was bestimmt den Fall?
1. Verben

Was bestimmt den Fall?
2. Präpositionen

Diese Regel gilt nicht nur für *auf*, sondern auch für viele andere Wechselpräpositionen: *über, unter, an, gegen, hinter, vor ...*

Solche Regeln sind für viele Menschen eine Herausforderung. Also: Nur Mut!

7. Der Spracherwerb von älteren Kindern und Jugendlichen

Systematischer Unterricht in Kombination mit Sprachförderung im Alltag

Ältere Kinder und Jugendliche erwerben Deutsch als Zweitsprache (DaZ) auf andere Art als Kinder im Kita-Alter. In der Schule erhalten sie häufig schon systematischen Unterricht, hier findet also ein gesteuerter Spracherwerb statt. In der Freizeit kommt idealerweise noch ungesteuerte Sprachförderung durch ehrenamtlich Helfende oder Patinnen und Paten dazu.

Nicht erkannte sprachliche Probleme

Bei Kindern und auch Jugendlichen täuscht häufig ein scheinbar sicherer Umgang mit der deutschen Sprache in der alltäglichen Kommunikation darüber hinweg, dass noch erhebliche Lücken im Bereich Wortschatz und Grammatik vorliegen. Zum Problem werden diese unentdeckten Defizite in der Schule. Häufig werden schwache Leistungen in unterschiedlichen Fächern nicht auf sprachliche Verständnisschwierigkeiten zurückgeführt, sondern fehlende Begabung oder Intelligenz als Ursache interpretiert (vgl. Knapp 1999).

Dass sprachliche Schwierigkeiten oft gar nicht als solche erkannt werden, hängt auch damit zusammen, dass Jugendliche diese Probleme überdecken. Auf Wortebene führt das zum Beispiel dazu, dass wenige Verben als Allzweckwaffen eingesetzt werden, wie zum Beispiel *machen*. Grammatisch

werden Endungen verschluckt oder nur sehr einfache Konstruktionen gewählt, bei denen sich die Jugendlichen sicher sind, keine Fehler zu machen. Diese (nachvollziehbare) Taktik birgt die große Gefahr, dass eine Weiterentwicklung ausbleibt, weil komplexere, anspruchsvollere sprachliche Konstruktionen vermieden werden, die Sprache also auf recht niedrigem Niveau bleibt. Das wiederum zieht die oben erwähnten Probleme in Schule und Ausbildung nach sich, wenn das sprachliche Niveau für die akademische Sprachverwendung nicht ausreichend ist.

7.1 Der Verlauf des Zweitspracherwerbs Deutsch bei älteren Kindern und Jugendlichen

7.1.1 Der Erwerb der deutschen Satzstruktur

Trotz unterschiedlicher Ausgangssprachen und unabhängig vom Verlauf des systematischen Grammatikunterrichts zeigt sich bei älteren DaZ-Lernenden eine robuste Reihenfolge beim Erwerb des Satzbaus:

1. In der ersten Stufe wird relativ schnell die Abfolge

Subjekt	Prädikat	Objekt	andere Satzglieder
<i>Sie</i>	<i>legt</i>	<i>den Ball</i>	<i>auf *das Tisch.</i>

erworben. Diese Reihenfolge scheint auch von der Bedeutung und unter psychologischen Aspekten logisch zu sein; im Zentrum des Satzes steht häufig das Subjekt und die Handlung, die dieses Subjekt vollführt, während das Objekt von der Handlung, durch das Prädikat ausgedrückt, abhängt.

Ursachen für die verdeckten Schwierigkeiten, Gefahr der Fossilierung

Wie lernen ältere Kinder und Jugendliche den Aufbau von Sätzen?

Der Stern (*) kennzeichnet in der Sprachwissenschaft eine nicht den Regeln entsprechende Struktur.

2. In dieser Stufe werden Umstandswörter (Adverbien) oder adverbiale Bestimmungen, also Angaben zu Zeit, Ort etc., vorangestellt, was dazu führt, dass das gebeugte Verb nicht mehr das zweite Satzglied und der Satz somit grammatisch nicht richtig ist.

Adverbiale Bestimmung	Subjekt	Prädikat	(Objekt)	andere Satzglieder
<i>*In Sommer</i>	<i>ich</i>	<i>arbeite</i>		<i>in *die Restaurant.</i>

3. In der dritten Stufe wird die Regel erworben, dass mehrteilige Verben getrennt werden (im Hauptsatz), der gebeugte Teil wird an die zweite Position im Satz gesetzt und der nicht gebeugte an das Satzende. Die Abfolge der Satzglieder ist damit folgende:

Subjekt	gebeugter Teil des Prädikats	Objekt	(weitere Satzglieder)	nicht gebeugte Prädikatsteile
<i>Ich</i>	<i>habe</i>	<i>meinen Vater</i>		<i>*besuchen.</i>
<i>Er</i>	<i>ruft</i>	<i>*sein Mutter</i>		<i>an.</i>

4. Dann erst wird das Verb vor das Subjekt geschoben, wenn ein weiteres Satzglied vor dem Verb steht, bezogen auf das Beispiel in Stufe zwei:

Inversion Umstandsangabe	gebeugtes Verb	Subjekt	weitere Satzglieder	(nicht gebeugte Prädikatsteile)
<i>*In Sommer</i>	<i>arbeite</i>	<i>ich</i>	<i>in *die Restaurant</i>	
<i>Unter *die Hochbetten</i>	<i>haben</i>	<i>wir</i>	<i>die Schreibtische.</i>	

5. Am Ende werden Nebensätze gebildet, das heißt, das gebeugte Verb wird an das Satzende gesetzt. Nebensätze haben den Aufbau

Konjunktion	Subjekt	weitere Satzglieder	(nicht gebeugte Verbs- teile)	gebeugtes Verb
<i>..., weil</i>	<i>ich</i>	<i>zwei Prüfungen diese Woche</i>	<i>haben</i>	<i>werde.</i>

(Vgl. Rösch 2001)

7.1.2 Der Erwerb der vier Fälle

Die Abfolge, in der die vier Fälle erworben werden, entspricht deren Vorkommenshäufigkeit im Deutschen: Zunächst wird nur der Nominativ verwendet, bevor der Akkusativ dazu tritt. Später erscheint der Dativ, die größte Herausforderung ist die Verwendung des Genitivs, der ja tatsächlich aus der deutschen Umgangssprache langsam verschwindet.

Dass ein Fall verwendet wird, heißt noch nicht, dass er auch immer richtig eingesetzt wird. Zu Beginn wird immer der Nominativ benutzt, auch an Positionen, an denen ein anderer Kasus korrekt wäre. Das gleiche passiert etwas später mit dem Akkusativ, dieser wird zum Beispiel auch an Positionen verwendet, an denen ein Nominativ erforderlich wäre (*Mein Vater war *einen Koch*). Auch der Erwerb des Dativs ist nicht gleichzusetzen mit dessen richtiger Verwendung (*Sie hat *ihm getroffen*). (Vgl. hierzu Griebhaber 2001)

Die Erwerbsreihenfolge der vier Fälle

Die Erwerbsreihenfolge der Verbformen

7.1.3 Der Erwerb der Verbformen

Der Erwerb von Verbformen wird in fünf Phasen unterteilt.

Zu Beginn werden die Verben im Infinitiv verwendet, manche gebeugten Formen sind auswendig gelernt im Zusammenhang mit zum Beispiel Redewendungen. Beliebte sind Verben mit sehr allgemeiner Bedeutung (zum Beispiel *machen*).

Dieser Phase folgen erste Personalendungen, als erste Zeitform wird das Perfekt (*Sie hat gelesen, Er ist geschwommen*) erworben, wobei nicht unbedingt das Hilfsverb erscheint (**Er das gemacht*). Trennbare Verben werden ohne Abtrennung des Präfix (**Ich dich anrufen*) verwendet.

In der dritten Stufe werden komplexere Verben (**er hat geschmeißt runter*) und zunehmend auch die Personalendungen von Verben verwendet. Die vierte Stufe ist dadurch gekennzeichnet, dass erste Vergangenheitsformen (Präteritum) gebildet werden (*er machte*) und auch vereinzelt das Plusquamperfekt auftaucht (*er war gegangen*). In der fünften Stufe wird das Perfekt sicher beherrscht und das Präteritum ausgebaut, Verben werden flexibler verwendet. (zum Beispiel die abschwächende Form *hüsteln* statt *husten*).

(Beispiele von Grieshammer 2001, zitiert nach Denker 2016)

8. Die Bedeutung des Lesens und Schreibens für den Zweitspracherwerb

Der sogenannte Schriftspracherwerb ist für alle Kinder und Jugendlichen von erheblicher Bedeutung nicht nur für gesellschaftliche Teilhabe, Integration und Chancengerechtigkeit, sondern auch als Unterstützung beim Erwerb der deutschen Sprache.

Gut lesen und schreiben zu können ist in der Schule in nahezu allen Fächern von großer Wichtigkeit und damit eine unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche Bildungsbiographie.

Aber auch beim Spracherwerb hilft die Schriftlichkeit enorm: Sie hilft einzelne Wörter aus erlernten Einheiten herauszulösen (*Hatter gelacht?* Grieshaber 2001) und Wörter in ihre lautlichen Bestandteile, die als Buchstaben symbolisiert werden, zu zerlegen. Kinder und Jugendliche können sich aktiv (beim Schreiben) und passiv (beim Lesen) mit den grammatischen Endungen von Wörtern auseinandersetzen, die in der gesprochenen Sprache häufig und gerne „verschluckt“ werden. Außerdem werden grammatische Strukturen verwendet und geübt, was deren Verwendung in der gesprochenen Sprache nachgewiesenermaßen fördert.

Es ist also immer sinnvoll, zur Erklärung von grammatischen Regeln Beispiele schriftlich darzustellen und Kinder und Jugendliche beim Schriftspracherwerb (also beim Lernen von Lesen und Schreiben) zu unterstützen.

Immer sinnvoll: Schriftliche Beispiele unterstützen den Spracherwerb

9. Wie kann ich ganz konkret beim Deutschlernen helfen? Ideen und Tipps für Alltag, Vorlesen und Spiele

Reden und Zuhören: Viel Kommunikation hilft viel!

In jedem Alter gilt für Sie und Ihre Patinnen oder Paten: Die beste Unterstützung, die Sie leisten können, ist Reden und Zuhören. Bei der Begleitung des Spracherwerbs brauchen Sie keine Angst davor haben, etwas falsch zu machen. Bieten Sie Kindern und Jugendlichen am besten möglichst viele Gelegenheiten für Kommunikation an. Sprechen Sie viel miteinander, so dass Ihre Patinnen und Paten die Sprache so viel wie möglich hören und auch selbst sprechen können.

Interesse und Neugier für die Herkunftssprache – Ihre Möglichkeit, eine neue Sprache kennenzulernen

Eine wichtige motivierende Voraussetzung für Menschen, einer anderen Sprache offen gegenüber zu sein, liegt darin, die Herkunftssprache der Person zu wertschätzen und sich dafür zu interessieren. Dieses Interesse kann dadurch vermittelt werden, dass Sie nach einzelnen Begriffen fragen, sich für Begrüßungsformen und -arten interessieren und zeigen, dass es Bereiche gibt, in denen Sie lernen können und wollen. Insbesondere Kinder, die das Gefühl haben, dass das, was sie bisher gelernt haben und worauf sie zu Recht stolz sind, noch immer zählt, behalten ihre Neugier und Offenheit und lernen weitere Sprachen leichter.

Sprachförderung im Alltag ist die erfolgreichste Unterstützung

Die Anregungen in diesem Abschnitt unserer Broschüre sind darauf ausgerichtet, ohne materiellen Aufwand, in vielen alltäglichen Situationen und ohne langwierige Vorbereitungen und eine komplizierte Einarbeitung umsetzbar zu sein. Natürlich gibt es jede Menge Sprachförderprogramme mit aufwändig gestalteten Bildern, Kärtchen, Spielanleitungen und einem durchorganisierten Ablaufplan – diese sind häufig sehr teuer, in der Umsetzung kompliziert und nur in extra dafür geschaffenen Situationen einsetzbar. In der

organisierten Sprachförderung in Kita und Schule können diese Materialien hilfreich sein. Allerdings ist nachgewiesenmaßen auch in der Kita kein Unterschied zwischen dem Lernzuwachs bei Kindern, die mit den teuren Programmen gefördert wurden und Kindern, die nicht an diesen Maßnahmen teilgenommen haben, erkennbar. Vielmehr hat sich in mehreren Evaluationen die in den Alltag eingebundene Sprachförderung als erfolgreichste Maßnahme erwiesen. (vgl. Dubowy & Gold 2016).

Besonders angenehm für alle Seiten ist es, eine „fehlerhafte“ Äußerung aufzugreifen und zu erweitern. Eine Äußerung wie **Mona und Lisa jetzt Arbeit gehen* ist zwar nicht grammatikalisch korrekt, das muss aber nicht als Fehler kommentiert werden. Vielmehr kann die Äußerung aufgegriffen und dabei unauffällig korrigiert werden, beispielsweise mit der Antwort: *Ja, Mona und Lisa gehen jetzt zur Arbeit, aber spätestens um fünf Uhr sind sie wieder da und wir machen uns zusammen Abendbrot.* Bei der Verwendung des falschen Falles in *Paula kommt aus *die Schule* (Nominativ statt Dativ) könnte eine Erweiterung sein: *Wenn Paula aus der Schule gekommen ist, gehen wir alle in den Zoo.* Dieses Vorgehen vermindert die Frustration und erhält die Motivation beim Erlernen einer neuen Sprache.

Es mag zunächst ungewohnt sein, aber sprechen Sie ruhig über alles, was Sie tun! Ob Sie Ihren Schlüssel in der Handtasche suchen, auf das grüne Signal an der Ampel warten, Kleingeld aus dem Portemonnaie kramen, jemandem in die Jacke helfen: Zu allem lassen sich ein paar Worte sagen, die die gerade stattfindende Handlung erklären oder einfach kommentieren. Kinder und Jugendliche hören dabei nicht nur immer neue Vokabeln, sondern auch richtige Satzstrukturen und Betonungsmuster, die sich einprägen und für die Erstellung eines deutschen Regelsystems verwendet werden können.

Die beste Art der Korrekturen: Korrekatives Feedback

Begleiten Sie Ihre Handlungen so weit wie möglich sprachlich

Fingerspiele

Nicht nur Kleinkinder lieben Fingerspiele! Und als Sprachförderung sind sie ideal, überall ohne materiellen Aufwand durchführbar und meistens lustig. Kinder lieben die klare rhythmische Gliederung von Fingerspielen genauso wie deren gereimte Form. Eines der bekanntesten ist sicher (trotz des nicht wirklich klaren Reimschemas):

Das ist der Daumen

Der schüttelt die Pflaumen (Zeigefinger)

Der hebt sie auf (Mittelfinger)

Der bringt sie nach Haus (Ringfinger)

Und der isst sie alle alle auf. (kleiner Finger)

Weitere Fingerspiele finden Sie im Anhang.

Sprachförderung durch Lieder

Kinder lieben Gesang und Singen ist eine tolle Art der Sprachförderung. Ob klassische Kinderlieder, (deutsche) Schlager oder Volkslieder; der vorgegebene Rhythmus hilft dabei, sprachliche Konstruktionen (Sätze, Wortformen) zu erinnern, diese prägen sich durch Wiederholungen zudem gut ein. Die Kinder lernen neue Wörter in einem angenehmen Kontext kennen, schulen und trainieren nicht zuletzt ihre Aussprache und natürlich auch ihre Stimme und die Musikalität insgesamt. Singen ist überall möglich.

Rollenspiele

Rollenspiele jeder Art sind bei Kindern beliebt, und wenn diese nicht stumm verlaufen, sind sie eine schöne und sehr spielerische Art der Sprachförderung. Es kann bei diesen Rollenspielen um alle Aspekte des täglichen Lebens gehen, sehr sprachintensiv ist beispielsweise das Thema Einkaufen.

Ein Klassiker der Sprachförderung ist das Vorlesen. Auch Kinder im Grundschulalter genießen es noch, in angenehmer, entspannter Atmosphäre zuzuhören. Beim Vorlesen hören die Deutschlernenden nicht nur Vokabeln, die im alltäglichen Leben nicht oder selten vorkommen, sondern auch

durchgängig grammatisch richtige Sätze. Die Sätze sind nicht nur richtig, sondern häufig auch grammatisch komplexer als Sätze in gesprochener Sprache. Darüber hinaus geht es in der Vorlesesituation nicht nur nebenbei, sondern einzig um die Sprache und das, was durch sie vermittelt wird. Wichtig beim Vorlesen ist es, in Kontakt mit dem Kind oder den Kindern zu bleiben, darauf zu achten, ob es oder sie noch wirklich zuhören, interessiert, überfordert oder abgelenkt sind. Ohne diesen Kontakt mit dem Kind beziehungsweise den Kindern könnte der vorgelesene Text auch von einer CD kommen. Dass das Abspielen von vorgelesenen Texten, und seien diese auch noch so schön eingelesen, keinen sprachfördernden Effekt zumindest auf kleine Kinder hat, konnte bereits nachgewiesen werden.

Wenn Sie einem einzelnen Kind vorlesen, ist es sinnvoll für den Spracherwerb, sich über das Gelesene auszutauschen, also den Text oder die Geschichte als Sprachanlass zu verwenden. Ein Gespräch über das vorgegebene Thema führt dazu, dass neue Vokabeln gelernt werden und auch Satzstrukturen aus dem Text übernommen werden können.

Eine Liste mit empfohlener Literatur für unterschiedliche Altersstufen finden Sie im Anhang.

Es gibt für alle Altersgruppen Gesellschaftsspiele, die als Sprachförderung eingesetzt werden können, der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt.

- Ein **Memory-Spiel**, bei dem die Karten sprachlich benannt werden (am besten eines, dessen Motive alle einem Thema zugeordnet sind, zum Beispiel Obst- und Gemüsesorten).
- **Quartettspiele**, bei denen versucht wird, thematisch passende Karten durch Fragen und Tauschen zu bekommen.

Gemeinsames Lesen,
Vorlesen,
dialogisches
Vorlesen

37

- **Pantomimische Spiele**, bei denen erraten werden muss, was dargestellt wird.
- **Die Montagsmaler** – eine Person malt etwas, die anderen müssen sprachlich erraten, was dargestellt werden soll.
- **Wer bin ich?** – In diesem Spiel wird einzelnen Mitspielenden ein Zettel auf den Rücken oder an die Stirn geklebt. Auf diesem Zettel steht ein Name einer prominenten oder befreunden Person, auf jeden Fall einer Person, die allen bekannt ist. Ziel des Spieles ist, Fragen zu stellen, die von den Mitspielenden mit *ja* oder *nein* beantwortet werden, um herauszufinden, welcher Name auf dem Zettel steht.
- **Ich packe meinen Koffer** – Die erste Person in der Runde beginnt, *Ich packe in meinen Koffer einen Keks* – Die zweite Person wiederholt zunächst, was die erste eingepackt hat und ergänzt dann, *ich packe in meinen Koffer einen Keks und eine Keksdose ...* und so geht das Spiel fort und fort. www.bla.de

Verwendete und weiterführende Literatur:

Denker, H. (2016)
Bilingualismus und Unterricht
Zusammenfassung verschiedener Fachtexte
 → http://bilingual-online.net/index.php?option=com_simpledownload&view=download&format=raw&fileid=MTAwIGxldCBiaWxpbnmd2aXptdS92ZWsgbnluZXNobmlqL2JpbGluZ3VhbGlzbXVzX3NhbW1sdW5nLIBERg%3D%3D&lang=ru
 Stand 26.04.2016

Dubowy, M. & Gold, A. (2016)
Sprachförderung im Elementarbereich
Was – wann – wie fördern
 In: Textor, M. (Hrsg.). Das Kita-Handbuch
 → www.kindergartenpaedagogik.de/2307.html
 Stand 20.05.2016

Grießhaber, W. (2001)
Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache
 In: Armenischer Deutschlehrerverband (Hrsg.)
 „Deutsch in Armenien“ Teil 1: 1, 17-24; Teil 2: 5-15. Jerewan
 → spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tdaz-eri.pdf

Grimm, H. (2003)
Störungen der Sprachentwicklung. Hogrefe.
 Göttingen

Kany, W. & Schöler, H. (2007)
Fokus: Sprachdiagnostik
Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten
 Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Verlag

Knapp, W. (1999)
Verdeckte Sprachschwierigkeiten. Grundschule (5)
 → www.die-grundschule.de/heft/53990500/Ausgabe-Mai-Heft-5-1999-Schulaufgabe-Gesundheit-foerdern-Nachdenken-ueber-Sprache-n
 Stand 20.05.2016

Legyel, D. (2016)
Sprachentwicklung bei Mehrsprachigkeit
 Herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs) und dem Deutschen Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten e.V. (dbs).
 → www.dgs-ev.de/fileadmin/bilder/dgs/pdf-dateien/broschuere_12.pdf
 Stand 25.04.2016

Mannhard, A. & Braun, W.G. (2008)
Sprache erleben – Sprache fördern
Praxisbuch für ErzieherInnen
 München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag

Rösch, H. (2001)
Handreichung Deutsch als Zweitsprache
 Herausgegeben von der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Berlin
 → https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sprachfoerderung/daz_handreichung.pdf?start&ts=1456831195&file=daz_handreichung.pdf
 Stand 25.04.2016

Schäfer, M. (2016)
Eine Bestandsaufnahme der DaZ-Konzeptionen von Intensivklassen und -kursen des Landkreises Darmstadt-Dieburg und der Stadt Darmstadt
 Wissenschaftliche Hausarbeit für das Lehramt an Gymnasien
 → www.daf.tu-darmstadt.de/media/daf/dateien/pdfs/studienarbeiten/schaefer.pdf
 Stand 20.05.2016

Schneider, S. & Frye, H. (2011)
Ein Kind und zwei Sprachen
 Eine Informationsbroschüre für Eltern, Lehrer, andere Bezugspersonen und Interessierte
 Herausgegeben vom European Research Network for bilingual studies (erbis)
 → www.erbis.org/downloads/Brochure_info.pdf
 Stand 25.04.2016

Seibert, T. (2016)
Geschichten öffnen Türen – Vorlesen und erzählen mit Kindern aus aller Welt
 → <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1615>
 Stand 02.05.2016

Szagon, G. (2008)
Sprachentwicklung beim Kind
 2. vollständig überarbeitete Auflage
 Weinheim, Basel: Beltz Verlag

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

Tracy, R. & Lemke, V. (2009)
Sprache macht stark. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Verlag

Twain, M. (1985)
Die schreckliche deutsche Sprache. Oder warum Mark Twain die Deutsche Sprache hasste
 In: Gesammelte Werke in zehn Bänden. Ausgewählt und zusammengestellt von Norbert Kohl. Band 4: *Bummel durch Europa*. Deutsch von Gustav Adolf Himmel. Frankfurt am Main: Insel. S. 527-545. Zitiert nach Friedmann, V. (2005).
 → www.alvit.de/vf/de/mark-twain-die-schreckliche-deutsche-sprache.php

Westermann, H. (2016), **Kitakram.de**
 → www.kitakram.de/node/13
 Stand 02.05.2016

Zimmer, D. E. (1986)
So kommt der Mensch zur Sprache. München: Heyne.

Anhang

Fingerspiele (Entnommen aus Westermann, 2016)

Das ist der Daumen

Das ist der Daumen,
der schüttelt die Pflaumen,
der hebt sie alle auf,
der bringt sie nach Haus,
und der Klitzekleine isst sie alle, alle wieder auf.
(Die angesprochenen Finger werden hin und her bewegt.)

Die fünf Matrosen

Eins, zwei, drei, vier, fünf Matrosen
wollen sich die Welt beseh'n.
Der Daumen ist als Koch dabei,
zum Mittag gibt's Spinat und Ei.
Der Zeigefinger, dass ihr's wisst,
reist auf dem Schiff als Maschinist.
Der Mittelfinger, seht mal an,
ist unser langer Steuermann.
Ringfinger ist der Kapitän,
muss immer nach dem Rechten sehen.
Der kleine Finger ist frech und keck,
springt als letzter in den Dreck.
(Finger bei Nennung hochzeigen)

Ein Faden-Sprachspiel

Es war einmal ein Faden, der lag da wie ein Strich.
Der lag da und langweilte sich. „Was tu ich? Ich ringle mich!“
Er ringelte sich zur Spirale.
Und dann mit einem Male
machte er aus sich draus
eine Schnecke mit ihrem Haus.
Gleich wurde was neues gemacht:
Heidewitzka, eine Acht!

Bald darauf eine Dickedull,
eine kugelrunde Null!
Dann noch, mit viel Geschick,
ein Fisch, ein Meisterstück!
„Was kann ich jetzt noch sein?“
dachte der Fisch. Da fiel ihm was ein.
„Ich schlängle mich als Schlange –
wenn wer kommt, dann wird ihm bange!“
Dass wer kommt – drauf wartet er schon lange.
(Josef Guggenmos)

Fünf Finger sitzen dicht an dicht.
Sie wärmen sich und frieren nicht.
Der Erste sagt: „Auf Wiederseh'n!“
Der Zweite sagt: „Ich will jetzt geh'n!“
Der Dritte sagt: „Ich halt's nicht aus.“
Der Vierte geht zur Tür hinaus.
Der Fünfte ruft: „He, ihr vier, ich frier'!“
Da wärmen ihn die anderen vier.
(Finger schließen sich zur Faust)

Fünf Ritter, die in ihren Betten liegen,
wollten den bösen Drachen besiegen.
Der erste Ritter traut sich nicht,
der zweite zittert fürchterlich.
Der dritte, der will auch nicht geh'n,
der vierte schafft das nie im Leben.
Der fünfte aber spricht –
allein, so geht das nicht.
So reiten kurz darauf,
fünf Ritter den Berg hinauf.
Doch am Berge oben, welch ein Schreck,
da war der Drachen plötzlich weg.
(Bei Aufzählung der Ritter die einzelnen Finger zeigen)

Fünf Finger
sitzen dicht
an dicht

Fünf Ritter

Der Apfel

Fünf Finger stehen hier und fragen:
„Wer kann denn diesen Apfel tragen?“
Der erste Finger kann es nicht,
der zweite sagt: „Zuviel Gewicht!“
Der dritte kann ihn auch nicht heben,
der vierte schafft das nie im Leben.
Der fünfte aber spricht:
„Ganz allein, so geht das nicht!“
Gemeinsam heben kurz darauf
fünf Finger diesen Apfel auf.

Thema „Reise“

Alle Finger meiner Hand (*Finger einer Hand hin und her bewegen*) gehen auf die Reise.
Der Daumen fährt nach Australien, (*Daumen zeigen*)
der Zeigefinger nach Italien. (*Zeigefinger ausstrecken*)
Der Mittelfinger fährt nach Afrika, (*Mittelfinger*)
der Ringfinger fährt nach Panama.
Der kleine Finger fährt zum Nil,
und trifft dort ein Krokodil.
Da kriegt er einen Schreck
und sucht sich ein Versteck. (*die Finger zur Faust schließen und unter der anderen Hand verstecken*)

Fünf Fingerleute

Fünf Fingerleute wollen heute auf die große Reise gehen.
Fünf Fingerleute wollen heute mal die große Welt anseh'n.
Es sagte der dicke Daumenmann:
„Ich fahre mit der Eisenbahn.“
Der Zeigefingermann sagt: „Nein,
ich steige in das Auto ein!“
Der Lange, der fährt Omnibus
und schickt uns einen Urlaubsgruß.
Ringfinger, der will Seemann sein.
Drum steigt er in den Dampfer ein.
Ins Flugzeug steigt der kleine Mann –
sieht sich die Welt von oben an.

Himpelchen und Pimpelchen
stiegen auf einen Berg.
Himpelchen war ein Heinzelmann
und Pimpelchen ein Zwerg.
Sie blieben lange da oben sitzen
und wackelten mit den Zipfelmützen.
Doch nach vielen, vielen Wochen
sind sie in den Berg gekrochen,
dort schlafen sie in guter Ruh'.
Seid mal still und hört gut zu!
Krr ... Kr ... Kr ...!

Die Fäuste ballen, linken und rechten Daumen aufstellen, abwechselnd die linke und die rechte Faust nach oben bewegen (Bergsteigen andeuten). Fäuste über dem Kopf aneinanderlegen (Himpelchen und Pimpelchen sitzen auf dem Berg). Daumen in die Faust ziehen und Geräusche des Schlafens nachahmen.

Alle meine Fingerlein wollen Gratulanten sein.
Der erste backt den Kuchen, er will ihn gleich versuchen.
Der zweite zündet die Kerzen an, damit man richtig feiern kann.
Der dritte malt dir einen Stern, er hat dich ganz besonders gern.
Der vierte bringt ein Päckchen klein,
was wird denn da wohl drinnen sein?
Der fünfte Finger singt ein Lied,
da singen alle Kinder mit.

Wenn die Regentropfen auf die Trommel klopfen,
klingt es so! (*während des Sprechens mit den Fingern auf den Tisch oder eine Handtrommel klopfen*)
Wenn die Regentropfen auf den Boden klopfen,
klingt es so! (*auf den Boden klopfen*)
Wenn die Regentropfen auf die Beine klopfen,
klingt es so! (*auf die Oberschenkel klopfen*)

Himpelchen und Pimpelchen

Geburtstag

Wenn die Regen- tropfen

Fünf Brüder

Fünf Brüder gehen durch den Wald,
der Weg ist hart, die Luft ist kalt.
Der erste sagt: „Oh Bruder, schau!
Die Wolken hängen schwer und grau!“
Der zweite sieht hinauf zur Höh':
„Ich glaube“ sagt er, „es gibt Schnee!“
Der dritte schaut und ruft sodann:
„Es fängt ja schon zu schneien an!“
Der vierte hält die Hände auf
und da fällt weicher Schnee darauf.
Der fünfte ruft: „Ich lauf nach Haus
und hole unseren Schlitten raus.
Nun setzt euch drauf, ihr lieben Brüder
und saust mit mir den Berg hernieder!“
*(Eine Hand zeigt die einzelnen Finger, die andere Hand
begleitet den Text mit Gesten. Zum Schluss legt sich die eine
auf die andere Hand und beide sausen einen „Berg“ hinunter.)*

Dort oben auf dem Berge

Dort oben auf dem Berge,
(mit den Händen einen Berg andeuten)
da ist der Teufel los, *(Fünf Finger zeigen)*
da zanken sich fünf Zwerge, *(und mit den Armen)*
um einen dicken Kloß. *(einen Kreis darstellen)*
Der Erste will ihn haben, *(Daumen)*
der Zweite lässt ihn los, *(Zeigefinger)*
der Dritte fällt in'n Graben *(Mittelfinger)*
dem Vierten platzt die Hos'. *(Ringfinger)*
Der Fünfte schnappt den Kloß, und isst ihn auf mit Soß'.
*(kleiner Finger bewegt sich hin und her und versteckt sich
dann in der Faust)*

Fünf Gespenster

Fünf Gespenster, fünf Gespenster
hocken heut vor meinem Fenster.
Das erste *(mit dem Daumen anfangen)* klopft ganz kräftig an.
„Ob ich heut bei dir spuken kann?“
Das zweite schreit ganz laut: „Hu, hu,
ihr kriegt heut Nacht gar keine Ruh!“
Das dritte will den Tanz beginnen,
hoch auf den steilen Mauerzinnen.
Das vierte ruft: „Ick weck' die Eulen,
die soll'n die ganze Nacht laut heulen.“
Das fünfte, das kleinste, schaut auf die Uhr:
„Zu Ende ist die Gespenstertour!
Wir flattern aus dem Fenster raus,
die Geisterstunde, die ist aus.
Wir gehen jetzt schlafen hoch oben im Schloss,
und morgen geht's von vorne los.“
*Wenn die Kinder wollen, kann man ihnen Augen und Mund
auf die Fingerkuppen malen. Oder noch besser, ihr bastelt
mit den Kindern Gespenster aus weißem Stoff (oder Taschen-
tüchern) und lasst diese zu dem Text herumspuken.*

Kawamura, Y.

Das alles sind Bilder und Wörter

Coppentrath Verlag, ISBN 978-3-649-61869-0
10,95 €, ab ca. 1 1/2 Jahren

Iwata, Y.

Rück mal ein Stück! (dt./türk.)

Edition Bilibri, ISBN 978-3-19-359596-6
10,99 €, ab ca. 2 Jahren

Göbler, D. & Knorr, P.

Unser Zuhause. Eine Wimmelbildergeschichte

Beltz&Gelberg, ISBN 978-3-407-79598-4
12,95 €, ab ca. 2-3 Jahren

Hüsler, S.

Kinderverse aus vielen Ländern

Lambertus Verlag, ISBN 978-3-7841-1901-4
17,00 €, ab ca. 2-3 Jahren

Genechten van, G.

Otto die kleine Spinne

Deutsch und zehn weitere Sprachen im Buch
Talisa Kinderbuchverlag, ISBN 978-3-939619-46-8
14,50 €, ab ca. 4 Jahren

Maudet, M. & Leroy, J.

Wenn wir groß sind

Moritz Verlag, ISBN 978-3-89565-317-9
19,95 €, ab ca. 3 Jahren

Pandolfo A.-C.

Der Tintenspinner

Mixtvision Verlag, ISBN 978-3-95854-051-4
12,00 €, ab ca. 3-4 Jahren

Sameri, B. & Zaeri, M.

Ein großer Freund

Baobab, ISBN 978-3-905804-63-8
16,50 €, ab ca. 3-4 Jahren

Teckentrup, B.

Wir gehören zusammen

Prestel Verlag, ISBN 978-3-7913-7217-4
12,99 €, ab ca. 4 Jahren

Zaghir, R. & Ishak, R.

Wer hat mein Eis gegessen? Die große Box der Mehrsprachigkeit. 19 zweisprachige Bücher & eine Hör-CD
Edition Oriens, ISBN 978-3-945506-028
89,00 €, ab ca. 4 Jahren

Kirchberg, U.

Bogomil. In jeder Sprache zu erzählen
Talisa Kinderbuchverlag, ISBN 978-3-93961-22-2
14,80 €, ab ca. 4-5 Jahren

Becker, A.

Die Reise

Gerstenberg Verlag, ISBN 978-3-8369-5784-7
14,95 €, ab ca. 5 Jahren

Berner, R.-S.

Einfach alles! Die Welt in Bildern

Klett Kinderbuch, ISBN 978-3-95470-000-4
24,95 €, ab ca. 5 Jahren

Gómez Redondo, S.

Am Tag, als Saida zu uns kam

Peter Hammer Verlag, ISBN 978-3-779505402
15,90 €, ab 5 Jahren

Kobald, I. & Blackwood, F.

Zuhause kann überall sein

Knesebeck Verlag, ISBN 978-3-86873-757-8
12,95 €, ab ca. 5 Jahren

Tuckermann, A. & Zaeri, M.

Nusret und die Kuh

Tulipan Verlag, ISBN 978-3-85429-302-3
18,00 €, ab ca. 5 Jahren

Dubois, C. K.

Akim rennt

Moritzverlag, ISBN 978-3-89565-268-4
12,95 €, ab 6 Jahren

Thoma, P.

Willkommen in Deutschland.

Kinder in Willkommensklassen.
Jacoby & Stuart, ISBN 978-3-941087-93-4
12,95 €, ab 6 Jahren

Boos, E. & Remé, C.

GrundWortSchatz

Carlsen Verlag, ISBN 978-3-551-18093-3
12,99 €, ab ca. 6 Jahren

Kauffmann, F.

Tzoso und die fremden Wörter

Orell Füssli, ISBN 978-3-280-03496-5
8,95 €, ab ca. 5-6 bzw. ab 7 Jahren zum Selberlesen

Maar, P. & Ballhaus, V.

Neben mir ist noch Platz

Dtv junior, ISBN 978-3-423-71700-7
6,99 €, ab ca. 7 Jahren

Pantermüller, A.

Lillemi und Wolf. Kleine Fee mit großem Herzen

Arena Verlag, ISBN 978-3-401-70754-9
9,99 €, ab ca. 6 bzw. ab ca. 7-8 Jahren zum Selberlesen

Misielinska, A. & Mizielski, D.

Alle Welt

Moritz Verlag, ISBN 978-3-98565-270-7
26,00 €, ab ca. 8 Jahren

Tuckermann, A. & Schulz, T.

Alle da!

Klett Kinderbuch, ISBN 978-3-95470-104-9
13,95 €, ab ca. 8 Jahren

Boie, K. & Birck, J.

Bestimmt wird alles gut

Klett Kinderbuch, ISBN 978-3-95470-134-6
9,95 €, ab ca. 8-9 Jahren

Marmon, U.

Mein Freund Salim

Magellan Verlag, ISBN 978-3-7348-4010-4
13,95 €, ab ca. 8-9 Jahren

Grumberg, J.-C.

Ein neues Zuhause für die Kellergeigers

Jacoby & Stuart, ISBN 978-3941787223
12,95 €, ab 10 Jahren

Kringeland, H.

Vielleicht dürfen wir bleiben

Carlsen Verlag, ISBN 978-3-551-55597-7
9,99 €, ab ca. 12 Jahren

Park, L. S.

Der lange Weg zum Wasser

Bloomoon, ISBN 978-3-8458-1237-3
9,99 €, ab ca. 12 Jahren

Walter, J.

Jenseits des Meeres

Königskinder, ISBN 978-3-551-50617-9
17,99 €, ab ca. 12 Jahren

Impressum

Dies ist ein Leitfaden für Engagierte & ihren Alltag mit Ideen, Tipps und Anregungen zur Sprachförderung für Kinder und Jugendliche im Rahmen des Bundesprogramms des BMFSFJ „Menschen stärken Menschen“.

Die Stiftung Bildung ist vielfältig aktiv. Wir freuen uns über jede Spende, die uns hilft, Projekte wie dieses in Zukunft unterstützen zu können.

Autorin:

Dr. Anja van Kampen

E-Mail:

info@stiftungbildung.com

Vorstand:

Natalja Bednar, Katja Hintze, Andreas Kessel,
Julia Latscha, Daniela von Treuenfels

Sitz und Geschäftsstelle in Berlin:

Stiftung Bildung
Palais am Festungsgraben
Am Festungsgraben 1
10117 Berlin
Tel: +49 (0)30 8096 2701
Fax: +49 (0)30 8096 2702

Spendenkonto:

GLS Bank
IBAN: DE43 43060967 1143928901
BIC: GENODEM1GLS

Rechtsfähige Stiftung des bürgerlichen Rechts anerkannt durch die
Stiftungsaufsicht Berlin, Geschäftszeichen 3416/1005/2, Steuernummer
27/641/02475; Mitglied im: Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement
(BBE), Bundesverband Deutscher Stiftungen (BVDS), Deutschen PARITÄTISCHEN
Wohlfahrtsverband LV Berlin

1. Auflage 2016
Stiftung Bildung



Gefördert vom:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

