vakat

Wie Sprache funktioniert

Einführung in die Linguistik
für Pädagoginnen und Pädagogen

herausgegeben von

Susanna Buttaroni

Schneider Verlag Hohengehren

Format 17 × 24 cm, ISBN: 978-3-8340-0747-6,
Kt., 1 - xxx Seiten, 29,80 Euro

Umschlagidee:
p3 mediendesign, Ertingen

Bildquelle des Titelbildes:
© anson tsui – fotolia.com

Das Projekt, in dessen Rahmen diese Publikation entstanden ist, wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein die Herausgeberin; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-0747-6

Schneider Verlag Hohengehren
Wilhelmstrasse 13
D-73666 Baltmannsweiler

homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.
© Schneider Verlag Hohengehren, 2011.
Printed in Germany
Druck: Appel & Klinger, Schneckenlohe

Inhaltsverzeichnis

Vorwort XV

Kapitel 1 – Einführung in die allgemeine Linguistik

Judith Kainhofer / Hubert Haider

1.1 Das Forschungsgebiet der Linguistik: Womit beschäftigt sie sich? 1

1.2 Sprache und Grammatik: Mehr als nur Regeln plus Wörter 3

1.3 Sprachfähigkeit und Universalgrammatik (UG): Sprache und Grammatik als angeborene mentale Fähigkeit des Menschen 6
1.3.1 Das meiste, was wir über unsere Sprache wissen, ist unbewusst 6
1.3.2 Menschen sind mit einer angeborenen Grammatikfähigkeit ausgestattet 6
1.3.3 Wie ist das Verhältnis von Universalgrammatik und den Einzelsprachen? 9

1.4 Der modulare Aufbau der Sprachfähigkeit 11
1.4.1 Das mentale Lexikon: Auflistung der Wortschatzelemente plus grammatische Information 12
1.4.2 Phonologie: Die Lautsysteme von Sprachen 15
1.4.2.1 Phonologie: Sprachspezifische Phoneminventare 19
1.4.2.2 Phonologie: (Sprachspezifische) Kombination von Sprachlauten 21
1.4.3 Morphologie: Die Struktur und die Eigenschaften von Wörtern und Wortteilen 25
1.4.3.1 Wortbildung 25
1.4.3.2 Flexion 32
1.4.4 Syntax: Die Struktur von Sätzen und Wortgruppen 35
1.4.4.1 Ein Satz ist mehr als das Aneinanderreihen einzelner Wörter 35
1.4.4.2 Die Abfolge der Elemente innerhalb eines Satzes: Wortstellung 36
1.4.4.3 Die Beziehung zwischen Aussagesätzen und Fragesätzen: Fragebildung 39
1.4.4.4 „Wortarten“: Verben, Nomen, Adjektive, Artikel usw. 41
1.4.5 Die Interpretationen sprachlicher Ausdrücke: Semantik (die wörtliche Interpretation von Ausdrücken) und Pragmatik (situationsbedingte Bedeutungen von Ausdrücken) 43

1.5 Die Klassifizierung von Sprachen: Sprachfamilien und Sprachtypen (Sprachtypologie) 47

1.6 Der Status von Dialekten: Besteht ein Unterschied zwischen „Dialekten“ und „Sprachen“? 53

Literatur 55

Kapitel 2 – Psycholinguistik

Maria Nella Carminati

2.1 Einführung . . . 57
2.1.1 Was ist das Forschungsgebiet der Psycholinguistik? . . . 57
2.1.2 Die Forschungsmethoden der Psycholinguistik . . . 58
2.2 Satzverständnis . . . 59
2.2.1 Satzverständnis ist ein komplexer, mehrstufiger Prozess . . . 59
2.2.2 Die Hauptphasen der Sprachverarbeitung: Überblick . . . 60
2.2.3 Sprachverarbeitung erfolgt inkrementell und außerordentlich schnell . . . 61
2.2.4 Inkrementalität resultiert aufgrund unserer beschränkten Speicherressourcen . . . 63
2.3 Die Phasen des Sprachverstehens . . . 63
2.3.1 Phase 1: Sprachwahrnehmung und Sprachsegmentierung . . . 63
2.3.2 Phase 2: Lexikalischer Zugriff . . . 65
2.3.2.1 'I need a shigarette . . .': Beeinflusst der Kontext den lexikalischen Zugriff? . . . 66
2.3.2.2 Modularität und Interaktivität . . . 68
2.3.2.3 Mehr über den lexikalischen Zugriff: Wie das mentale Lexikon organisiert ist . . . 70
2.3.3 Phasen 3–4: Parsing und semantische Interpretation . . . 72
2.3.4 Die „Garden Path-Theorie: Eine modulare Betrachtungsweise des Parsings . . . 75
2.3.5 Die „Constraint Satisfaction-Theorie“: eine interaktive Sichtweise des Parsings . . . 83
2.3.6 Die Verarbeitung von wh-Dependenzen: Interrogativ- und Relativsätze . . . 89
2.3.7 Relativsätze . . . 91
2.3.8 Verarbeitung der Wortstellung und Kasus . . . 92
2.3.9 Die Herstellung von Verbindungen zwischen Sätzen: Die Diskursverarbeitung . . . 96
2.3.9.1 Diskursverarbeitung: Pronomina . . . 97
2.3.9.2 Diskursverarbeitung: Explizit vs. Null-Pronomina . . . 99
2.4 Satzverarbeitung bei Kindern . . . 100
2.5 Sprachproduktion . . . 103
2.6 Schlussfolgerungen . . . 106

Literatur . . . 106

Kapitel 3 – Neurolinguistik

Philip Rausch / Chris Schaner-Wolles

3.1 Von der Psycho- zur Neurolinguistik 109
3.2 Von den Bausteinen des Gehirns zu den Bausteinen der Sprache 110
3.2.1 Wesentliches über den Aufbau des menschlichen Gehirns 110
3.2.2 Wenn das Sprachsystem zusammenbricht: die Aphasien 112
3.2.3 Ein Schnellkurs über neurolinguistische Methoden: Modularität und Dissoziationen 115
3.2.4 Von unterschiedlichen Bereichen des Sprachsystems: Bausteine des mentalen Lexikons 116
3.2.5 Störungen sprachlicher Funktionen: Broca- und Wernicke-Aphasie unter der Lupe 120
3.2.5.1 Merkmale der Wernicke- und Broca-Aphasie: Von der Produktion 121
3.2.5.2 . . . zum Verständnis 123
3.2.6 Funktionelle bildgebende Verfahren: Einblicke in das arbeitende Gehirn 127
3.2.7 Wie passt Sprache in Module und wie passen Module ins Gehirn – eine Ansichtssache 131
3.2.8 Von links nach rechts 132
3.3 Einige Prinzipien der Funktionsweise und Entwicklung des Gehirns . . . 134
3.3.1 Aufbau und Funktionsweise von Gehirnzellen 134
3.3.2 Einige Prinzipien der Gehirnentwicklung und -organisation 137
3.3.3 Das plastische Gehirn: Wie das Gehirn auf Herausforderungen reagieren kann 140
3.3.4 Kritische/sensible Perioden 142
3.4 Ein Gehirn, mehrere Sprachen 144
3.4.1 Zweitsprachen sind überall – oder? 145
3.4.2 Gedächtnissyteme in Erst- und Zweitsprache 147
3.5 Rückblick und Ausblick 151
Literatur 152

Kapitel 4 – Der Erstspracherwerb

Maria Teresa Guasti

4.1 Einführung 159
4.2 Wann beginnt der Spracherwerb? 159
4.2.1 Einen Pfad durch das Babel der Sprachen finden 159
4.3 Erwerb von Lauten 162
4.3.1 Erwerb als Selektionsprozess 162
4.3.2 Kategoriale Wahrnehmung 163
4.4 Sprachproduktion: Die ersten Schritte 164
4.4.1 Das phonetische Lallen 164

4.4.2 Das manuelle Lallen: Was die Hände ausdrücken . . . 165
4.4.3 Was das manuelle Lallen über die Sprachkapazität verrät . . . 165
4.4.4 Exkurs: Gebärdensprachen . . . 165

4.5 Sprachverstehen und Sprachproduktion: Wörter . . . 166
4.5.1 „Warumwörterfindeneinproblemdarstellt“ . . . 167
4.5.2 Wörter als bedeutungstragende Lautketten . . . 169
4.5.2.1 Das Problem, Wortbedeutungen zu erwerben . . . 169
4.5.2.2 Eine Beziehung zwischen dem Wort und der Welt herstellen . . . 170
4.5.3 Wortproduktion: Von Null bis zur „Wortschatzexplosion“ . . . 171
4.5.4 Verstehen und Produktion . . . 173
4.5.5 Begriffserweiterung durch Übergeneralisierung . . . 174
4.5.6 Substantive und Verben . . . 175
4.5.7 Syntaktische Strukturen und Verbbedeutung . . . 176

4.6 Sprachproduktion: Erste Sätze . . . 179
4.6.1 Die erste Kombination: Die richtige Reihenfolge . . . 180
4.6.2 Durchschnittliche Äußerungslänge (MLU) . . . 182
4.6.3 Telegrammstil . . . 183

4.6.4 Produktion vs. Verständnis von Funktionswörtern . . . 185
4.6.5 Die Reihenfolge der Produktion von Funktionsmorphemen . . . 185
4.6.6 Ein Beispiel für Auslassung: Das Subjekt . . . 188
4.6.7 Überregularisierung . . . 189

4.7 Sprachproduktion: Die Bildung komplexer Sätze . . . 190
4.7.1 Fragebildung . . . 191
4.7.2 Relativsätze . . . 193
4.7.3 Passivsätze . . . 195

4.8 Wie erwerben Kinder Sprache? . . . 196
4.8.1 „Imitation“ . . . 197
4.8.2 „Ihre Eltern/Betreuer lehren Sie“ . . . 197
4.8.3 „Babysprache“ oder kindgerechte Sprache . . . 198
4.8.4 Die angeborene Fähigkeit, Sprachen zu erwerben . . . 198
4.8.5 Die Theorie der Universalgrammatik: Ein angeborenes System, um Sprache zu erwerben . . . 199
4.8.6 Interaktionstheorie . . . 201
4.8.7 Bestandsaufnahme . . . 202

4.9 Zusammenfassung . . . 203

Literatur . . . 205

Weiterführende Literatur . . . 208

Kapitel 5 – Der bilinguale Erstspracherwerb

Natascha Müller

5.1 Einführung 209
5.2 Kontexte des Spracherwerbs 209
5.3 Zwei Sprachen von Geburt an: Fusion oder Trennung? 211
5.3.1 Fusion 211
5.3.2 Sprachentrennung 213
5.4 Zwischensprachliche Einflüsse und Trennung 218
5.4.1 Zwischensprachliche Einflüsse von innen 218
5.4.2 Zwei Bedingungen für den übereinzelsprachlichen Einfluss 220
5.5 Der zwischensprachliche Einfluss in Beziehung zum Spracherwerbsprozess 224
5.6 Was ist „Sprachdominanz“? 228
5.7 Sprachdominanz: Definition durch Korrelationen? 231
5.8 Bilingualer Spracherwerb und Bezug auf eine Norm 233
5.9 Verschiedene Wege in die Zweisprachigkeit? 237
5.10 Welche anderen Faktoren spielen eine Rolle? 239
5.11 Schlussfolgerungen 241
Literatur 241
Weiterführende Literatur 243

Kapitel 6 – Zweitspracherwerb

Muzeyyen Sevinç

6.1 Was ist „Zweitspracherwerb“? 245
6.1.1 L2-Erwerb: Kulturelle Faktoren 246
6.2 Der L2-Erwerbsprozess 247
6.2.1 Der L2-Erwerbsprozess: Entwicklungsphasen 248
6.2.2 Der L2-Erwerbsprozess: Sprachproduktion 251
6.2.3 Der L2-Erwerbsprozess: Die Rolle der „Fehler“ 252
6.2.4 Gemeinsamkeiten und Wechselwirkungen beim L1- und L2-Erwerbsprozess 255
6.3 Der L2-Erwerbsprozess: Individuelle Variablen 257
6.3.1 Alter und „kritische Periode“ bezüglich des L2-Erwerbs 257
6.3.2 Alter, die L1 und Akzentbildung 259
6.3.3 Motivation 260
6.3.4 Allgemeine kognitive Strategien, die die kritische Periode kompensieren 261
6.3.5 L2-Erwerb im akademischen Kontext 262
6.4 Der L2-Erwerbsprozess: begünstigende Faktoren 266

6.5 L2-Erwerbstheorien und Forschungsperspektiven 271
6.6 Schlussfolgerungen 273
Literatur 274

Kapitel 7 – Fremdsprachenerwerb

Andreas Rohde

7.1 Was ist Fremdsprachenerwerb? 279
7.2 Fremdsprachenerwerb als ein Prozess: Komponenten und Faktoren . . . 280
7.2.1 Natürliche Erwerbsfähigkeiten 281
7.2.2 Kontextuelle Faktoren 281
7.2.2.1 Wie motivierend ist Fremdsprachenlernen? 281
7.2.2.2 Quantität und Qualität des Inputs 284
7.2.2.3 Möglichkeiten der Interaktion 284
7.2.2.4 Output 286
7.2.3 Individuelle Faktoren 287
7.2.3.1 Alter 287
7.2.3.2 Andere Faktoren 288
7.3 Fremdsprachenerwerb als ein Prozess: Entwicklung 289
7.3.1 Entwicklungsstadien 290
7.3.2 Die Rolle von „Fehlern“ und Korrektur 293
7.3.3 L1- und L2-Einfluss auf den Fremdsprachenerwerb 295
7.4 Der Prozess des Fremdsprachenerwerbs: Fördernde Faktoren 298
7.4.1 Bereitstellung optimaler Kommunikation 299
7.4.2 Bereitstellung von optimalem Input 302
7.4.3 Bereitstellung optimaler metasprachlicher Information 304
7.5 Fremdsprachenerwerb: Theorien und Forschungsperspektiven 308
7.6 Fazit 309
Literatur 310
Weiterführende Literatur 312

Kapitel 8 – Lesen

Susanna Buttaroni

8.0 Einführung 313
8.1 Einige Informationen über den Leseprozess 313
8.1.1 Leseobjekte: Schriftsysteme und orthographische Systeme 315
8.1.2 Voraussetzungen für die Lesefähigkeit 318
8.1.3 Die Verarbeitung geschriebener Sprache 321
8.2 Leser/in werden 327
8.2.1 Laute und Schrift 330
8.2.2 Bilinguale LeserInnen 335

8.2.3 Lesen in einer L2 und in einer Fremdsprache 337
8.3 Einige Informationen über das Schreiben 340
8.3.1 Der Schreiberwerb 341
8.4 Förderung der Literalitätsfertigkeiten 344
8.4.1 Das Literalitätsumfeld 344
8.4.2 „Vorgelesen bekommen“ und andere soziale Leseformen 347
8.4.3 Trainingseffekte 349
8.5 Schlussfolgerungen 355
Literatur 355

Sachwortregister 363

Bio-biographische Angaben zu den AutorInnen 369

Abbildungsliste 372

vakat

«Si vous marchez dehors, à cette heure et en ce lieu, c'est que vous désirez quelque chose que vous n'avez pas, et cette chose, moi, je peux vous la fournir […]»
(Bernard-Marie Koltès, *Dans la solitude des champs de coton, 1986)*

„Quelli che s'innamorano della pratica senza la scienza sono come i nocchieri che entrano in naviglio senza timone o bussola, che mai hanno certezza dove si vadano. Sempre la pratica dev'essere edificata sopra la buona teorica […], e senza questa nulla si fa bene."
(Leonardo da Vinci, *Trattato della pittura,* ca. 1480-1516, Cod. Vat. Urbinas lat. 1270, Parte Seconda, 77)

vakat

Vorwort

Was ist „Sprache“? Was unterscheidet verschiedene Sprachen? Wie „verwalten“ wir Sprache in unserem Kopf? Was passiert, wenn wir eine neue Sprache lernen? Oder mehrere Sprachen? All diese Fragen betreffen die faszinierende Ressource, die die menschliche Kommunikation charakterisiert – Sprache als Privileg des Menschen unter allen sonstigen Lebewesen!

Wissenschaftlich aktuelle und praxisrelevante Informationen zu diesen spannenden Themen wollte eine Gruppe von LinguistInnen aus Deutschland, Italien, Österreich und der Türkei Anfang der 2000-Jahre ganz speziell für angehende und erfahrene PädagogInnen [1], aber auch für PrimarschullehrerInnen, SprachheilpädagogInnen sowie interessierte Eltern zugänglich machen. Das Team war überzeugt, dass aus begleiteten Lernerlebnissen im Bereich „Sprache“ und „Spracherwerb“ eine wesentliche berufliche Unterstützung für diese Zielgruppe entstehen kann. Erst einige Jahre später konnten die entsprechenden Studienmaterialien entwickelt werden, die nun in der vorliegenden Publikation erscheinen.

Dieses Werk entwickelte sich in den drei intensiven Arbeitsjahren eines COMENIUS-Projektes [2], das von 12 verschiedenen Bildungsinstitutionen in fünf europäischen Ländern mit der entscheidenden Finanzierung der Europäischen Kommission (Generaldirektion für Bildung) sowie mit der Unterstützung der Magistratsabteilung 7 der Stadt Wien und unter der Koordination des Vereins “Projekt Integrationshaus“ (Wien) durchgeführt wurde. Erprobt wurden diese Studienmaterialien in Aus- und Weiterbildungskursen für ca. 150 Elementar- und SprachheilpädagogInnen in unterschiedlichen Bildungsinstitutionen (private und öffentliche Kindergartenorganisationen, Berufsschulen, Universitäten). Wie die Erprobungsphase bestätigte, kann die anspruchsvolle Aufgabe der PädagogInnen, die mehrsprachige Entwicklung von Kindern im Vor- und Grundschulalter zu fördern, vom theoretischen Sprachwissen tatsächlich reichlich profitieren [3].

Hinweise darauf wurden in der Zwischenzeit von verschiedenen Stellen geliefert. Nicht nur als Überlegungen zu den Ergebnissen der PISA-Studien, sondern auch anhand von Reflexionen über die Bildungsaufgabe „Frühe Sprachförderung“ vervielfachten sich auch in den Medien die Aussagen von Fachpersonen zur Notwendigkeit, die Wissensbasis von PädagogInnen im Sprachbereich zu festigen und zu verbreiten. Exemplarisch erwähne ich dazu nur die Betrachtungen von Liliane Fried in ihrer Expertise vom 2004 [4] (S. 77) und verschiedene Beiträge der FÖRMig-Gruppe in ihrer Publikation im Jahr 2005 [5] (vgl. Gogolin, Neumann &

[1] Die Bezeichnung „(Elementar)PädagogInnen“ wird hier und im Folgenden auf die Berufskategorie, die in Deutschland „ErzieherInnen“ und in Österreich „KindergartenpädagogInnen“ definiert wird, bezogen.

[2] Detaillierte Informationen zum Projekt mit dem Titel „Enhancing Early Multilingualism“/„ENEMU“ (zu Deutsch: „Förderung der frühen Mehrsprachigkeit“, Projektnr. 226496, 2005-2008) sind unter „www.integrationshaus.at/de/projekte/index.shtml?19“ zu finden. Partnerländer waren Österreich, Deutschland, Italien, Lettland und die Türkei.

[3] In diesen Erfahrungen wiederholen sich die positiven Ergebnisse der Sprachlehrerausbildung mit Erwachsenen als Endzielgruppe: vgl. Buttaroni, Susanna. 1997. *Fremdsprachenwachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen.* Ismaning: Hueber.

[4] Fried, Lilian. 2004. *Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung.* Deutsches Jugendinstitut. http://www.dji.de/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf [15.08.2007].

[5] Gogolin, Ingrid, Neumann, Ursula & Roth, Hans-Joachim. (Hg.). 2005. *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg.* FÖRMIG Edition Band 1. Münster: Waxmann.

Roth 2005: 15, 34, 36, 48, 85). Obwohl in der Zwischenzeit einige Praxismaterialien produziert wurden [6], fehlen noch Bildungsangebote, die einen einführenden, umfassenden und systematischen Überblick über (theoretisches) Sprachwissen anbieten und es mit der pädagogischen Praxis verbinden [7]. Zwar wurde z. B. gerade in der Zeit, in der wir schreiben, in Österreich eine akademische Ausbildung für KindergartenpädagogInnen [8] angekündigt, die Planungsphase soll jedoch erst beginnen.

Theorie oder Praxis?

Die in der Lehreraus- und -weiterbildung verbreitete „Theorieresistenz" – wie sie vor Kurzem diplomatisch definiert wurde [9] – mag verwunderlich erscheinen. Eigentlich ist die Übernahme theoretischer Beiträge in die Praxis in verschiedenen Fachbereichen eine Selbstverständlichkeit. Ingenieure, die Brücken bauen, müssen die Interaktion verschiedener Kräfte nach den Prinzipien der Physik einschätzen können, damit ihre Produkte die nötige Standfestigkeit besitzen. Die Ausbildung von Ärzten beginnt mit Prüfungen in Physik und Chemie, damit die Prinzipien, die die Funktionen menschlicher Organe bestimmen, erschlossen bzw. mit Medikamenten bzw. chirurgischen Eingriffen geregelt werden können. Selbst die kreativen Geschmacksmischungen der KöchInnen basieren auf Kenntnissen der Eigenschaften der betreffenden Zutaten: ohne Berücksichtigung von Quantität und Qualität der Ingredienzien könnte ein improvisiertes Rezept möglicherweise das eine oder andere Mal optimal gelingen, die verlässliche Wiederholung des Kocherfolgs wäre aber bestimmt schwer reproduzierbar.

In einem derart komplexen Feld wie der sprachlichen Kommunikation, in der so komplexe „Stoffe" wie der menschliche Organismus (vor allem das Gehirn!), die individuelle „Seele" sowie gesellschaftliche und kulturelle Werte involviert sind, wäre zu erwarten, dass die Wissensgrundlage der „SprachhandhaberInnen" (PädagogInnen) entsprechend differenziert ist. Zusätzliche Sorgfalt ist dann angebracht, wenn pädagogische Interventionen kognitiv heikle Phasen wie den Spracherwerb, insbesondere im Kindesalter, betreffen. Angesichts der entsprechenden, fein zu differenzierenden beruflichen Aufgaben reicht bestimmt keine „Methode" aus. Diesbezüglich teile ich die Meinung des Psychologen Frank Smith, wenn er behauptet, dass eher *„demonstrations, observations, debate and critical thought"* zu diesem Zweck angebracht wären (Smith 2004: 321[10]).

Eine sprachbewusste Einstellung kann sich für PädagogInnen als besonders wertvoll

[6] Vgl. Beispielsweise Jampert, Karin et al. 2006. *Sprachliche Förderung in der Kita.* Weimar/Berlin: Das Netz.

[7] Vgl. die „Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Miriam Gruß, Patrick Meinhardt, Ina Lenke, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der FDP – Drucksache 16/11264 – Sprachförderung von Kindern", Deutscher Bundestag (16. Wahlperiode), Drucksache 16/11498 vom 22. 12. 2008 (http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/114/1611498.pdf : letzter Abruf: 30.01.2009]: insbesondere die Antworten auf Frage 19., 12., 20. und 21.

[8] Derzeit werden österreichische KindergartenpädagogInnen – genau so wie ErzieherInnen in Deutschland – noch in Berufsschulen ausgebildet.

[9] Von Wassilios Fthenakis bei der Veranstaltung „Dialog Kindergarten-Schule" (Pädagogische Hochschule Wien, 02.04.2008).

[10] Zu Deutsch: „Demonstrationen, Beobachtungen, Debatten und kritisches Denken". Aus: Smith, Frank. 2004. *Understanding Reading.* Mahwah, NJ: Erlbaum [321].

erweisen, wenn sie mit mehrsprachigen Kindergruppen bzw. Klassen konfrontiert werden: denn – auch abgesehen von ihren oft nicht optimalen beruflichen Rahmenbedingungen –, ruft der Mangel an einer entsprechenden Wissensbasis im Sprachbereich bei ihnen meistens ein Gefühl der Überforderung und der Orientierungslosigkeit hervor. Zur (positiven) Korrelation zwischen einer prinzipiell skeptischen Haltung gegenüber der Mehrsprachigkeit und der eigenen Einsprachigkeit haben die Studie von Gabriele Khan (2001) [11] bzw. die Daten und Betrachtungen von Ingrid Gogolin (1994) [12] über die Einsprachigkeit der europäischen Bildungstradition ausreichende Belege geliefert. Steigern sich vor diesem Hintergrund auch die Erwartungen seitens Familien und Institutionen (vgl. die derzeit besonders im deutschsprachigen Raum rege Diskussion über sprachheilpädagogische Maßnahmen im Kindergarten), stößt die Leistungsfähigkeit dieser Berufsgruppe, die bereits – verglichen mit den KollegInnen der Sekundarstufe – unter schwierigeren Bedingungen ihrer beruflichen Tätigkeit ausübt, an ihre Grenze.

Neben derzeit noch zu erhoffenden, profunden strukturellen Veränderungen des Berufsstatus ist also eine „Bildungsausrüstung" von PädagogInnen im Sprachbereich eine nicht mehr aufschiebbare Aufgabe des deutschen sowie des österreichischen Bildungssystems. Bezüglich der geplanten Sprachstandserhebungen von Kindern im Vorschulalter scheinen uns „[e]nge Zusammenarbeit und intensiver Austausch zwischen Eltern und Erzieherinnen und Erziehern" in Ermangelung jeglicher sprachwissenschaftlichen Schulung der PädagogInnen keine ausreichenden Ressourcen „zur gelingenden sprachlichen Förderung von sowohl monolingual deutschlernenden Kindern als auch von Kindern mit Migrationshintergrund" zu sein (vgl. das in Fußnote 7 zitierte Dokument des Deutschen Bundestages, Frage 16.). Auch auf die Notwendigkeit einer verbesserten sprachwissenschaftlichen Ausbildung für LehrerInnen wird im selben Dokument hingewiesen, wenn die gestellte Frage methodische Ansätze bei der Vermittlung von Fremdsprachen betrifft (vgl. ebda., Frage 17.) [13].

Selbst wenn die sprachwissenschaftliche Forschung – gerade in Bezug auf die Frühe Mehrsprachigkeit – noch beachtliche Aufgaben vor sich hat, bieten ihre bisherigen Ergebnisse genügend Hinweise auf mögliche Anwendungen des (bewussten) Sprachwissens auf der Ebene der Bildungsorganisation sowie der Fördermöglichkeiten: man vergleiche den noch ausnahmsweise eingeführten Einsatz vom pädagogischen Personal, das die Erstsprache der MigrantInnen spricht, in Kindertagesstätten, obwohl dieser zur Implementierung von Fördermaßnahmen für potentiell bilinguale (Migranten)Kinder eine wesentliche Rolle spielen würde. Mehr Vorsicht ist jedoch angebracht, wenn es darum geht, aus sprachwissenschaft-

[11] Vgl. Gabriele Khan-Svik. 2001. „Fragebogenerhebung zur Einstellung von Beschäftigten im Kindergarten zu Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit". In: Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. 2001. *Vorschulische Integration durch Sprach(en)Wissen.* Projekt unter der Leitung von Susanna Buttaroni (Verein „Projekt Integrationshaus", Wien). Wien: Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. [42-60]. pubshop.bmukk.gv.at/download.aspx?id=107 (10.01.2009).

[12] Gogolin, Ingrid. 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule.* Münster usw.: Waxmann.

[13] Frage 17. Welche Schlussfolgerungen ergeben sich für die Entwicklung von Methoden zum Erwerb einer Fremdsprache, d. h. inwieweit müsste aufgrund neuerer wissenschaftlicher Erkenntnisse beim Erwerb einer Zweitsprache danach differenziert werden, ob es sich um eine Sprache der gleichen Sprachfamilie handelt oder um eine Sprache, die einer anderen Sprachfamilie angehört?
Antwort: […] Aufgrund vorliegender wissenschaftlicher Erkenntnisse wäre eine Verbesserung und Weiterentwicklung der sprachwissenschaftlichen Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer zentral. […]

lichen Erkenntnissen *unmittelbar* didaktische Anwendungen abzuleiten [14].

Im Allgemeinen wäre es u. E. wünschenswert, dass sich im Bildungsbereich eine neue Kultur der „Theoriefreundlichkeit", mit einer ausgeprägten Offenheit sprachwissenschaftlichen Fragestellungen gegenüber etablieren könnte. Positive Auswirkungen wären jedenfalls von einer institutionellen Unterstützung der Aus- und Weiterbildung im sprachtheoretischen Bereich zu erwarten, und zwar auf verschiedenen Ebenen: unmittelbar auf die pädagogische Qualität im Elementarbereich sowie auf das berufliche Bewusstsein der AkteurInnen („Empowerment"), mittel- und langfristig auf die Bildung eines stärkeren sprachlichen Selbstbewusstseins in breiten Bevölkerungsschichten.

Inhalt des vorliegenden Buches

Dieses Buch besteht aus acht Kapiteln.

Kapitel 1 („Theoretische Linguistik", von Judith Kainhofer und Hubert Haider) führt die LeserInnen in den Bereich der „Theoretischen Sprachwissenschaft" ein. Die AutorInnen enthüllen hier strukturelle Aspekte der Sprache: was im Alltag vorwiegend als Kommunikationsmittel erlebt wird, offenbart sich in diesen Seiten als System, das von (im Alltag unbewusst angewandten) Prinzipien und Regeln organisiert wird. Durch Vergleiche zwischen Strukturen verschiedener Sprachen nimmt jedoch manchmal Unbekanntes plötzlich vertraute Züge an.

In Kapitel 2 („Psycholinguistik", von Maria Nella Carminati) wird diese Welt aus Lauten und Strukturen *in action* gezeigt. Die zauberhafte Komplexität der Mechanismen, die Sprachwahrnehmung und Sprachproduktion regeln und gewöhnlich unter dem Deckmantel einer unbewussten, nur Millisekunden dauernden Verarbeitung versteckt bleiben, werden hier ebenso enthüllt.

Dass das menschliche Gehirn und seine Ressourcen ein noch großenteils unerforschtes Feld darstellen, ist bekannt. Sobald aber die Kapazität und die Facetten dieser einzigartigen Anlage in Kap. 3 („Neurolinguistik", von Philip Rausch und Chris Schaner-Wolles) im Hinblick auf sprachliche Funktionen etwas genauer betrachtet werden, eröffnet sich für die LeserInnen eine unvermutet breite Perspektive. Spätestens dann wird die vielfach vereinfachte Vorstellung von Sprache als Produkt mechanischer Additionen von Regeln und

[14] Gerne weisen wir an dieser Stelle auf die neulich ausgesprochenen, mahnenden Worte von Usha Goswami hin: *„Cognitive neuroscience is making rapid strides in areas highly relevant to education. However, there is a gulf between current science and direct classroom applications. Most scientists would argue that filling the gulf is premature. Nevertheless, at present, teachers are at the receiving end of numerous 'brain-based learning' packages. Some of these contain alarming amounts of misinformation, yet such packages are being used in many schools. What, if anything, can neuroscientists do to help good neuroscience into education?"* (zu Deutsch [meine Übersetzung]: „Die kognitiven Neurowissenschaften machen gerade schnelle Schritte in Bereichen, die auch für die Bildung von hoher Relevanz sind. Zwischen Wissenschaft und deren unmittelbaren Anwendungen im Klassenraum gibt es jedoch eine Kluft. Die meisten Wissenschafter mögen behaupten, dass die Zeiten noch nicht reif seien, um diese Kluft auszufüllen. Tatsache ist, dass Lehrer derzeit als Adressaten von zahlreichen ‚egehirnbasierten Lernpaketen' erscheinen. Obwohl einige von diesen Paketen eine beunruhigende Menge falscher Informationen enthalten, werden sie in vielen Schulen eingesetzt. Was können nun Neurowissenschafter tun – falls sie überhaupt etwas tun können –, damit gute Neurowissenschaft Zugang zur Bildung findet?".) Aus: Goswami, Usha. 2006. „Neuroscience and education: from research to practice?" *Nature Reviews Neuroscience* 7, 406-413, May, Abstract.

Vokabeln, das manche LeserInnen vielleicht infolge unglücklicher Lernerfahrungen noch hegen, durch eine vielfältige und lebendigere Darstellung ersetzt, in der der Mensch als reflektierendes, planendes und kreatives Geschöpf erkannt werden kann.

Ab Kapitel 4 beginnt die Reise in die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeit. Anhand zahlreicher Beispiele wird die Entwicklung der Erstsprache(n) beim monolingualen Kind (Kap. 4, „Der Erstspracherwerb", von Maria Teresa Guasti) sowie beim Kind, das in einer zweisprachigen Familienumgebung aufwächst (Kap. 5, „Der bilinguale Erstspracherwerb", von Natascha Müller), beschrieben. Sprachliche Erscheinungen, die oft nur als niedliche Einzigartigkeiten individueller Kinder betrachtet werden, erweisen sich somit als Komponenten von Erwerbsprozessen, die auf allgemein-menschlichen sprachlichen bzw. kognitiven Prinzipien basieren. Dementsprechend verwandelt sich die verbreitete Vorstellung der Kindersprache als womöglich chaotischer Menge von Unzulänglichkeiten zu einem nach bestimmten sprachlichen Prinzipien strukturierten Prozess, der sogar weitgehend voraussagbar ist.

Von dieser strukturierten Entwicklung des Erwerbsprozesses werden sich die LeserInnen etwas entfernen, wenn sie den Daten und Betrachtungen zum Zweitspracherwerb begegnen (in Kap. 6, von Müzeyyen Sevinç): dort zeigt die Autorin, wie stark die Komplexität dieser Erwerbsform von sozialen und kulturellen Komponenten beeinflusst wird. Beim Fremdspracherwerb, der das Thema von Kap. 7 von Andreas Rohde darstellt, wird das Bild durch zusätzliche Faktoren noch verzweigter und vielschichtiger: im Falle der Aneignung einer Sprache in einem entfernten sozialen Kontext (wie z. B. bei Englischlernenden in Deutschland) tragen auch die Eigenschaften der didaktischen/pädagogischen Umgebung im signifikanten Ausmaß zur Gestaltung des Erwerbsprozesses bei.

In Anbetracht der zunehmenden Rolle der schriftlichen Kommunikation in unserer Gesellschaft wurden schließlich auch einige Daten und Reflexionen zum Gebrauch und Lernen der Lese- bzw. Schreibfähigkeit hinzugefügt: in Kap. 8 („Lesen", von Susanna Buttaroni) werden einige wesentliche Informationen zu Elementen und Prozessen, die beim Lesen und Schreiben aktiviert werden, angegeben.

Der Ansatz

Ziel dieses Werkes ist es, das bei den LeserInnen vorhandene Interesse für den Spracherwerb im Allgemeinen bzw. für spezifische Fragestellungen in diesem Bereich mit ansprechenden Informationen und intellektuellen Aufgaben aufrecht zu erhalten und möglichst zu verstärken.

Im Unterschied zur bereits vorhandenen pädagogisch-didaktischen Literatur finden die LeserInnen im vorliegenden Buch keine Darstellungen von Lehrmethoden, keine unmittelbare pädagogische Unterstützung bzw. „Tipps" für die didaktische Praxis. Angestrebt wurde hier die Verbindung zwischen Sprachwissen und sprachpädagogischer/sprachdidaktischer Praxis vielmehr durch das Angebot von Informationen (sprachwissenschaftliche Daten) über das Sprachsystem und Spracherwerbsprozesse, mit besonderer Hervorhebung der Faktoren, die den Spracherwerbserfolg im Allgemeinen fördern. Dazu werden auch Aufgaben vorgeschlagen, die zur Reflexion über Spracherwerbsphänomene und zum

Austausch darüber mit anderen Lernenden bzw. zu kleinen Forschungsübungen (bewusst ohne Lösungsangabe im Text!) über spezifische Themen pädagogisch-didaktischer Relevanz einladen.

Das Buch wurde nach einer aufbauenden Struktur konzipiert. Zum Beispiel werden Themen, die in Kap. 1 auf der theoretischen Ebene behandelt werden, in Kap. 2 aus der Perspektive der Sprachverarbeitung wieder aufgegriffen bzw. sie bieten eine Basis für Beispiele im Kapitel über den Spracherwerb. Die spiralartige Struktur des Werkes entspricht somit der Anordnung der betreffenden Sprachbereiche und Forschungsfelder. Die Herstellung von interdisziplinären Verbindungen wird durch häufige Querverweise unterstützt.

Die im Text vermittelten Informationen stammen aus neueren Studien, deren Referenzdaten in den Literaturlisten am Ende jedes Kapitels angegeben werden. Fachtermini werden bei ihrem ersten Auftreten im Text mit Fettdruck hervorgehoben und definiert. Auf diese Definitionen beziehen sich auch die Seitenangaben im Sachregister, das sich am Ende des Buches befindet.

Die sprachlichen Beispiele betreffen meistens die deutsche Sprache. Wenn die Beispiele aus der englischsprachigen Literatur stammen und keine Entsprechung im Deutschen haben, wurden sie mit Glossen (Wort-für-Wort-Übersetzungen) sowie mit sinngemäßen Übersetzungen versehen. Im Allgemeinen wurde angestrebt, Beispiele in möglichst unterschiedlichen Sprachen anzubieten.

Am Ende jedes Kapitels sowie nach wesentlichen Abschnitten innerhalb ein und desselben Kapitels erscheinen schematische Zusammenfassungen. Jedes Kapitel wird mit einer Literaturliste abgeschlossen. Am Ende mancher Kapitel wurde auch eine Liste mit Empfehlungen für weitere Lektüren über das betreffende Thema hinzugefügt.

Danksagung

Bei allen AutorInnen, die an der langen und manchmal herausfordernden Redaktionsarbeit mit Verständnis und starkem Kooperationsgeist teilgenommen haben, möchte ich mich an dieser Stelle besonders herzlich bedanken. Ein aufrichtiges „Danke schön“ ergeht schließlich an die zahlreichen Personen und Institutionen, die zur Verwirklichung dieses Buchprojektes beigetragen haben, darunter insbesondere an den Vorstand des Vereins „Projekt Integrationshaus“, der lange Jahre an dieses Bildungsprojekt glaubte und sich für seine Realisierung aktiv engagierte.

Wien, 10. Januar 2009 Susanna Buttaroni