

# **Kindersprache in unterschiedlichen sozio-kulturellen Kontexten**

## **Wie wir uns vor dem „Madam Rottenmeier-Syndrom“ bewahren können.**

In: Rosenberger, Katharina (Hg) (2009): Netzwerk Sprache. Kindersprache im Kontext. Wien: Lernen mit Pfiff. Kongressband der österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik 14.-17.10.2009 (Bad Ischl)

„Ist das Mädchen einfältig oder schnippisch?“ kopfschüttelnd blickt Erzieherin Rottenmeier zu Jungfer Dete, welche Heidi begleitet.

„Es ist aber nicht einfältig und auch nicht schnippisch, davon weiss es gar nichts; es meint alles so, wie es redet. Es ist zum ersten Mal in einem Herrenhaus und kennt die ‚feine Manier‘ nicht“, versucht diese das Fehlverhalten ihrer Nichte zu entschuldigen.

Aus: „Heidis Lehr- und Wanderjahre“ von Johanna Spyri (1880/1978, 75).

### 1. Soziale Umwelt und Spracherwerb

Die Kindersprache ist der Spiegel des sozialen Umfelds, denn Kinder lernen die Sprache, die in ihrer Umwelt gesprochen wird. Spracherwerb ist Teil eines umfassenden Sozialisierungsprozesses. Die Kinder lernen nicht nur ihre eigenen Sprachäußerungen - in Übereinstimmung mit dem System einer bestimmten Sprache - in eine grammatikalisch korrekte Form zu bringen, sondern sie lernen auch, diese mit den kulturellen Umgangsformen zu koordinieren. Sie lernen, welche Mittel und Konventionen sprachlicher Kommunikation dem Ziel und dem Gesprächspartner angemessen sein könnten (Bruner 1987a). Aufgrund von Beobachtungen in verschiedenen sozialen Umwelten kann angenommen werden, dass jede Gesellschaft *Form*, *Inhalt* und *Funktion* kindlicher Sprachmuster beeinflusst. Spracherwerb muss somit auf zwei Ebenen beschrieben werden: (1) als Erwerb des kindlichen *grammatikalischen Wissens* (linguistische Ebene) und (2) als Erwerb kindlichen Wissens über den *Sprachgebrauch* oder das *Sprachverhalten* im entsprechenden *Kontext* (kommunikative Ebene) (Hickmann 2000).

### 2. Die Rolle der Inputsprache

Was auch immer die angeborenen Voraussetzungen sind, Kinder können eine Sprache nur erlernen, wenn die soziale Umwelt, in der sie leben, die Daten liefert, auf denen die angeborene Sprachfähigkeit aufbaut. Die soziale Umwelt unterstützt den Spracherwerb indem sie den Kindern vormacht, *wie Sprache zu gebrauchen* ist, um mit anderen Menschen zu kommunizieren (kommunikative Ebene) und bietet Grundlagen in *Form* von sprachlichen Inputs an (linguistische Ebene). Es stellt sich nun die Frage, wie das Sprachangebot ist, welchem kleine Kinder zu Beginn der Sprachentwicklung ausgesetzt sind, und welche Rolle diese Inputsprache für den Spracherwerb auf der linguistischen und kommunikativen Ebene hat.

Anfangs der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts wurde die an das Kind gerichtete Sprache zum Hauptthema der Spracherwerbsforschung (Snow & Ferguson 1977). Systematische Analysen der Sprache westlicher Mittelschichteltern in der Interaktion mit ihren Säuglingen und Kleinkindern - vor allem aus dem englischen und deutschsprachigen Raum - wurden in der Literatur unter verschiedenen Bezeichnungen wie „Ammensprache“, „Babytalk“ oder „Motherese“ beschrieben. Diese an das Kind gerichtete Sprache hat drei wesentliche Aufgaben zu erfüllen: (a) Die kindliche Aufmerksamkeit auf die Umweltsprache zu lenken, (b) diejenigen Daten zu liefern, die das Kind benötigt, um sein *linguistisches Wissen* auszubauen und (c) das Kind zur *eigenen verbalen Kommunikation* zu motivieren. Papoušek (1994) nennt das implizite Wissen, über welches Mütter oder andere involvierte Erwachsene in der Interaktion mit kleinen Kindern verfügen, eine „intuitive Didaktik“. Diese „Sprachförderdidaktik“ muss sich ständig verändern und verlangt nach einer dynamischen Anpassung an das jeweilige Entwicklungsniveau der Kinder. Nach Ritterfeld (2000) vollzieht sich diese Anpassung in drei Stufen: (1.) *Ammensprache* (Babytalk) (2.) *stützende* und (3.) *lehrende Sprache* (Motherese). Während bei der „Ammensprache“ und der „stützenden Sprache“ die *sozial-kommunikative* Funktion im Vordergrund steht, werden auf der dritten Stufe explizite *Sprachlehrstrategien* eingesetzt, welche vor allem der dem *Erwerb der Grammatik* dienen.

(1.) „Ammensprache“ (bis ca 12 Mt.): Die an das Kind gerichtete Sprache ist gekennzeichnet durch eine spezifische Sprechweise (hohe Stimmlage, überdeutliche Betonung, Vokaldehnungen und Rhythmisierung) mit dem Ziel, die kindliche Aufmerksamkeit auf die Kommunikation zu lenken. Die Erwachsenen sprechen in einer vereinfachten Sprache (Simplified Register) mit häufigen Wiederholungen von einzelnen Wörtern oder kurzen Phrasen, Diminutiven und einem phonologisch vereinfachten Lexikon.

(2.) *Stützende Sprache* (2. Lj): Durch Anpassung an das kindliche Entwicklungsniveau übernehmen die Erwachsenen viele Klärungsarbeit für das Kind, indem sie die fehlenden Informationen paraphrasieren oder expandieren und interpretieren, um eine gemeinsame Verstehensebene zu finden. Durch ritualisierte „Benennspiele“ mit hohem Mass an Redundanz (Bruner 1987a; siehe auch Grimm 1999b) erhält die Erwachsenensprache über die sozial-kommunikative Funktion hinaus bereits implizit einen lehrenden Charakter.

(3.) *Lehrende Sprache* (ab 3. Lj.): Während bei der „stützenden Sprache“ noch die Verständigung über Inhalte (semantische Dimension) im Vordergrund stand, werden hier explizit Sprachlehrstrategien eingesetzt. Sie dienen vor allem der grammatische Wohlgeformtheit (Expansionen zur grammatikalischen Vervollständigung wie auch Hinzufügung von semantischen Detailinformationen) (Ritterfeld 2000).

Diese Beschreibungen der an Kinder gerichtete Sprache gründen auf Beobachtungen in westlichen Mittelschichtfamilien. Betrachtet man die Erwachsenen-Kind-Interaktionen in den verschiedenen sozialen Umwelten sind bedeutende Unterschiede festzustellen.

### 3. Unterschiedliche Sprachlernbedingungen

#### 3.1 Unterschiede der individuellen sozialen Umwelt

Da die soziale Umwelt jedes Kindes einzigartig ist, ergeben sich - neben sozio-ökonomischen und kulturellen Unterschieden - für jedes Kind in der jeweiligen Gesellschaft unterschiedliche Sprachlernbedingungen. Variationen beziehen sich auf die Besonderheiten des einzelnen *Kindes*, seine Stellung in der *Geschwisterreihe*, das *Alter* der Bezugspersonen, die jeweilige *Betreuungssituation* und das *Geschlecht* des Kindes. Die meisten Untersuchungen zur Inputsprache wurden in unserer westlichen Gesellschaft bei Erstgeborenen durchgeführt. Erstgeborene Kinder haben mehr Möglichkeiten zu einer direkten Eins-zu-Eins-Interaktion mit einem Erwachsenen als später geborene Kinder je haben werden. Wenn auch später geborene Kinder weniger direkt von Erwachsenen angesprochen werden, hören sie jedoch von älteren Geschwistern sprachliche Äußerungen. So wachsen Erst- oder Spätergeborene der gleichen Familie mit unterschiedlichen Sprachlernumgebungen auf. Sie sind jedoch alle einer reichhaltigen sprachlichen Kulisse ausgesetzt (Hoff-Ginsberg 2000).

Normale Kinder in normaler Umgebung erlernen Sprache. Wir wissen jedoch, dass normale Kinder in normaler Umgebung sowohl im Verlauf, als auch in der Geschwindigkeit variieren, denn Spracherwerb findet durch das Zusammenspiel von intrapsychischer Voraussetzungen beim Kind mit umweltlichen Gegebenheiten statt. Empirische Befunde weisen darauf hin, dass die Ursache für Sprachentwicklungsstörungen eher im Kinde selbst, als in seiner Umwelt zu suchen sind (Grimm 1994a).

#### 3.2 Sozial-ökonomische Unterschiede

Nach Bernstein (1960a) findet im sozialen Umfeld der Familie ein Zentrier- und Filterprozess statt, der die kindlichen Erfahrungen bestimmt. Deshalb gilt Bernsteins Interesse bereits in den 60er Jahren letzten Jahrhunderts der Frage, wie in unserer Gesellschaft soziologische Faktoren das Sprachverhalten innerhalb der Familie beeinflussen. Nach Bernstein betreffen schichtspezifische Unterschiede vor allem die *Funktion* der Sprache. Bernstein weist darauf hin, dass sich Arbeiter- und Mittelschichtkinder nicht in einem unterschiedlichen linguistischen Regelverständnis unterscheiden, sondern im *Sprachgebrauch* im jeweiligen sozio-kulturellen Kontext (Bernstein 1960a). D.h. die sozial-ökonomischen Unterschiede manifestieren sich vor allem auf der kommunikativen Ebene. Auch Hoff-Ginsberg & Tardiff (1995) kommen auf Grund verschiedener Untersuchungen zum Schluss, dass die schichtspezifischen Unterschiede vor allem die *Funktion* der Sprache betreffen. Mütter der unteren sozialer Schichten benützen Sprache vermehrt, um das Verhalten der Kinder zu kontrollieren und zu steuern. In den Untersuchungen von Hart & Risley (1995) formulieren Mütter der unteren sozialen Schicht während einer Stunde doppelt so viele Verbote, wie Mütter mit höherer Schulausbildung. Mütter höherer Schichten sprechen allgemein mehr mit ihren Kindern und scheinen an der Konversation interessiert zu sein (Hoff-Ginsberg 2000). Somit sind Babys aus höheren sozialen

Schichten einer reichhaltigeren Sprachkulisse ausgesetzt: Die Betreuungspersonen beschäftigten sich mehr mit ihnen und sprechen häufiger direkt zu ihnen (Hart & Risley 1995).

### 3.3 Kulturelle Unterschiede

Verschiedene Kulturen<sup>1</sup> schaffen sehr verschiedene soziale Umwelten für Sprache lernende Kinder. Die sozialen Umwelten unterscheiden sich darin, wie viel mit Kindern gesprochen wird, wie direkt die Äusserungen an sie gerichtet sind und inwieweit diese Äusserungen dem Sprachverständnis der Kinder angepasst werden. In manchen Gesellschaften wird mit den Kindern von Geburt an gesprochen, während in anderen Umgebungen kleine Kinder nur als Beobachter mit Sprache konfrontiert werden. Trotz der kulturellen Vielfalt können zwei Tendenzen der *kommunikative Ausrichtung* ausgemacht werden, wie sich Erwachsene gegenüber Kindern während des Spracherwerbs verhalten: Entweder die Erwachsenen versuchen, die Situation dem Kind anzupassen (*kindzentrierte* Kommunikation) oder sie erwarten vom Kind, dass es sich der Situation anpasst (*situationszentrierte* Kommunikation) (Schieffelin & Ochs 1986; Lin-Huber 1998a, 2005b, 2007d).

Bei der *kindzentrierten* Kommunikation sehen sich die Eltern oder Betreuungspersonen in der aktiven Rolle, dem Kind das Sprechen beizubringen. Zu diesem Zweck begeben sie sich auf die Ebene des Kindes und passen ihre Sprache dem kindlichen Verstehen und den kindlichen Interessen an. Durch eine vereinfachte Sprechweise versuchen sie sich, den (von ihnen vermuteten) sprachlichen Kompetenzen des Kindes anzupassen. Durch Interpretationsangebote (Expansionen der kindlichen Äusserung) bemühen sie sich, die kommunikative Absicht des Kindes herauszufinden. Die *kindzentrierte* Kommunikation entspricht dem Interaktionsstil der westlichen Mittelschicht. Dieser wird als Grundlage für die Entwicklung eines aktionalen Selbstkonzeptes betrachtet und prägt einen individualisierten Kommunikationsstil. Es sind die von Hofstede (2001) als *individualistisch* beschriebenen Kulturen, welche sich dieses Stils bedienen. Weltweit gesehen, sind individualistisch-orientierte Kulturen in der Minderheit.

Bei der *situationszentrierten* Kommunikation passen sich nicht die Erwachsenen den Aktivitäten der Kinder an, sondern, die Kinder sollen sich dem situativen Kontext der Erwachsenen anpassen. Die Kinder hören zwar während Unterhaltungen zwischen älteren Kindern und zwischen Erwachsenen sehr viel Sprache. Es wird jedoch nicht direkt mit ihnen gesprochen. Die Kinder erleben Stimulationen durch rhythmische Vokalisationen verbunden mit Zärtlichkeiten. Später wird von ihnen erwartet, dass sie durch Beobachtung die Sprache lernen. Sie müssen lernen, sich ohne Interpretationshilfen der Erwachsenen verständlich zu machen. Die Erwachsenen wenden sich auch nicht in einer vereinfachten Sprache an die Kinder, sondern sprechen ihnen wohlgeformte Modellsätze vor und leiten die Kinder an, diese zu wiederholen. (Auch im späteren Schulunterricht gelten das Wiederholen und

---

<sup>11</sup> Bis heute ist der Kulturbegriff nicht einheitlich definiert. Es besteht eine unklare Abgrenzung zwischen Kulturen, Nationen, Ländern und Gesellschaften. Ich werde im Folgenden die Begriffe „Kultur“ und „Gesellschaft“ als gleichbedeutend verwenden.

Auswendiglernen von Sprachmustern als vorherrschende Lernstrategie.) Kinder, welche ein solches Sprachtraining erleben, scheinen Sprache zuerst in Form von auswendig gelernten Wendungen zu benutzen und analysieren diese erst später auf ihre strukturellen und lexikalischen Bestandteile hin. Hier zeigen sich Unterschiede zu Kindern, mit welchen direkt in einer (nach kulturellen Vorstellungen) dem Kind angepassten Sprache kommuniziert wird (Keller 2000). Der *situationszentrierte* Kommunikationsstil wird in den von Hofstede (2001) als mehr *kollektivistisch*- oder *sozialorientiert* beschriebenen Kulturen verwendet. Die Erfahrung von emotionaler Wärme - was gleichbedeutend ist mit viel Körperkontakt – begründet das soziale Miteinander. Sprache hat hier die Funktion, die Gemeinsamkeit in der sozialen Gruppe zu betonen. Dies zeigt sich in einem ritualisierten Sprachgebrauch mit hierarchisch festgelegten Kommunikationsakten (Keller 2000). In diesen Gesellschaften, in denen nicht direkt auf die Kindern eingegangen wird, sondern von ihnen erwartet wird, dass sie sich der jeweiligen Situation anpassen, entwickeln die Kinder frühe Fähigkeiten, sich an laufenden Gesprächen zu beteiligen (Hoff-Ginsberg 2000). Diese Fähigkeiten sind in einer sozialorientierten Gesellschaft von grosser Wichtigkeit.

Wie die Betreuungspersonen mit den Kindern interagieren, gründet auf ihren kulturell geprägten Glaubens- und Wertvorstellungen. Diese Vorstellungen betreffen die *soziale Organisation* der Gesellschafts- und Familienstruktur (z.B. hierarchische Gliederung oder auf Gleichheit ausgerichtete Beziehungen), die *Rolle des Kindes* als Kommunikationspartner, die *Vorstellungen* von der *kindlichen Natur* und den *Zielen* der *Spracherziehung*, sowie die *Funktion* der Sprache in der *sozialen Lebenswelt* und den *Stellenwert*, den die *verbale Kommunikation* in dieser Kultur einnimmt. (siehe Lin-Huber 2007d).

#### 4. Unterschiedliche Sprachlehrstrategien

Die in den meisten entwicklungspsychologischen Lehrbüchern beschriebene Art und Weise, wie Kinder sprechen lernen, bezieht sich auf das erstgeborene Kind aus der westlichen Mittelschichtgesellschaft und ist - weltweit gesehen - eher eine atypische Variante. Wie wir aus ethnographischen Aufzeichnungen wissen, existiert eine Vielfalt, wie Kinder von ihrem sozialen Umfeld beim Spracherwerb unterstützt werden. In verschiedenen Kulturen expandieren die Erwachsenen die Äußerungen ihrer Kinder, ähnlich wie dies westliche Mittelschichteltern tun. In anderen Gesellschaften werden Expansionen kindlicher Äußerungen aus ideologischen Gründen vermieden, sei es, weil dies magische Fähigkeiten des Gedankenlesens implizieren würde, oder, weil dies aufgrund der hierarchischen Gesellschaftsordnung nicht möglich ist. In andern Kulturen wiederum expandieren Erwachsene nicht nur die Äußerungen der Kinder, sondern sie fordern die Kinder auf, diese Expansionen zu wiederholen. Die Aufforderung zum Nachsprechen von Modellsätzen wiederum spielt in sozialorientierten Gesellschaften eine wichtige Rolle. Aus Beobachtungen wissen wir, dass jede Gesellschaft über bestimmte Strategien verfügt, um den Kindern

beizubringen, das zu sagen, was in einem bestimmten Kontext richtig und wichtig ist (Lin-Huber 2007d).

Es gibt kulturell unterschiedliche Auffassungen darüber, nach welchen Kriterien der „Sprechbeginn“ eines Kindes beurteilt wird. Es ist jedoch in allen Gesellschaften zu beobachten, dass die dem Kind am nächsten stehenden Betreuungspersonen beim „kulturell festgelegten Sprechbeginn“ mit einem intensiven Sprachtraining einsetzen. Variationen betreffen die involvierten Personen (Dyaden, Triaden, Polyaden), die sozialen Beziehungen der Interaktionspartner (Eltern, Geschwister, Verwandte), das Setting (privat - öffentlich, informell - formell), die Länge (Anzahl Turns, Komplexität der Sprachmuster) sowie die Auftretenshäufigkeit. Wenn auch solche Sprachtrainings-Methoden weltweit in verschiedenen Gesellschaften beobachtet werden können, so ist ihre Funktion – je nach gesellschaftlichen Erwartungen an die sprachlichen Kompetenzen (*linguistische* und *kommunikative* Kompetenzen) - unterschiedlich:

*Repetitionsroutinen* dienen der Verbesserung der Sprachfähigkeit auf *linguistischer* Ebene (Phonologie, Syntax, Semantik). Durch Korrekturen der kindlichen Sprache - mit der Aufforderung, das verbesserte Sprachmuster zu wiederholen – wird den Kindern das korrekte Sprechen beigebracht. Unter Verwendung immer komplexerer linguistischer Formen soll der Schwierigkeiten solcher Sprachroutinen gesteigert werden, mit der Absicht, die verbale Kompetenz der Kinder zu verbessern. Sprachrepetitionsroutinen dienen auch zur Automatisierung von bestimmten Sprachmustern (Abzähl- und Sprechreime, Lieder, Benennungen etc.). In einigen Gesellschaften dienen Sprachtrainings dazu, die Kinder in ihrer Aufgabe als Überbringer von Botschaften oder als Berichterstatter einzuführen. Die Kinder erwerben dadurch jene verbalen Kompetenzen, welche zum Überleben im jeweiligen Umfeld notwendig sind (siehe Lin-Huber 2007d).

In fast allen Gesellschaften gelten Sprechakte in Form von Spielen (Necken, Beschämen, Herausfordern) als eine wichtige Strategie, um Kinder sprachlich herauszufordern und damit ihre *kommunikative* Kompetenz zu verbessern. Kulturelle Variationen betreffen den Kontext, die Bedeutung, die involvierten Personen sowie die Häufigkeit. Auch das Einüben von Höflichkeitsroutinen ist für den Erwerb der sozial-kommunikativen Kompetenz von Bedeutung. Durch die Beteiligung an sozialen Interaktionen lernen die Kinder die Konventionen ihrer Gesellschaft kennen und werden in die von der Gesellschaft erwarteten Höflichkeitsformeln (Begrüßungsworte, Anreden, Dankesworte, Entschuldigungen, höflicher Smalltalk) eingeführt (siehe Lin-Huber 2007d).

Meiner Ansicht nach sind die in den verschiedenen Kulturen beobachteten unterschiedlichen Formen der Spracherziehung zur Unterstützung des kindlichen Spracherwerbs ein Äquivalent des von Bruner (1987) beschriebenen Spracherwerbs-Unterstützungssystems (Language Acquisition Support System;

LASS) (siehe Lin-Huber 1998a, 2005b, 2007d). Diese Annahme wurde mir von Bruner in einer persönlichen Mitteilung bestätigt.<sup>2</sup>

### 5. Kulturspezifischer Spracherwerb

Durch das kulturangepasste Spracherwerbs-Unterstützungssystem ermöglichen die Erwachsenen dem Kind den Eintritt in die Sprachgemeinschaft- und somit auch in die zugehörige Kultur. Spracherwerb ist nach Bruner (1987) ein Vehikel zur Weitergabe von kulturellem Wissen. Bruner zeigt dies am Beispiel, wie britische Kinder aus der Mittelschicht von ihren Müttern das Bitten lernen. Um kompetente muttersprachliche Sprecher und Sprecherinnen in ihrem gesellschaftlich-kulturellen Kontext zu werden, müssen Kinder die entsprechenden *Kommunikationsmuster* erwerben. Aufgrund von ethnographischen Aufzeichnungen in verschiedenen Gesellschaften aus der ganzen Welt kann aufgezeigt werden, wie kulturelle Werte den Kommunikationsstil der Betreuungspersonen beeinflussen und dieser sich wiederum im Sprachverhalten der Kinder widerspiegelt (Lin-Huber 2007d). Die Verwendung und Übermittlung dieser kulturspezifischen Kommunikationsmuster durch die Betreuungspersonen geschieht - im Gegensatz zu der Vermittlung von Sprachmustern – jedoch nicht bewusst. Wir alle haben uns die für unsere Gesellschaft geltenden Gesprächskonventionen - als „implizites Wissen“ - im Laufe unserer Sozialisation angeeignet. Es kann angenommen werden, dass jede Gesellschaft *Form*, *Inhalt* und *Funktion* kindlicher Sprachmuster beeinflusst, indem sie das soziale Umfeld in der Art und Weise strukturiert, wie Kinder in soziale Situationen involviert werden.

- Gewisse *sprachliche Formen* mögen in einer Kultur früher erworben werden als in einer andern, weil sie von hoher Priorität in dieser Gesellschaft sind. Andere werden nicht oder später auftauchen, weil sie in dieser Gesellschaft nicht erwünscht sind und/oder die Kinder zu ihrem Gebrauch nicht ermutigt werden.
- Gewisse *Inhalte* sind in einer bestimmten Kultur von grosser Bedeutung, während sie in einer andern kaum angesprochen werden oder vielleicht sogar tabu sind.
- Da der Sprache in den verschiedenen Kulturen eine unterschiedliche *Funktion* zukommt, werden auch die *Ziele* des Spracherwerbs unterschiedlich gesteckt.

Endergebnis dieser Sozialisation ist eine *kulturspezifische kommunikative Kompetenz*. Spracherwerb bedeutet vor diesem Hintergrund, *Sprache zu benutzen* und *situationsspezifisch einsetzen* zu lernen. Doch gerade die *pragmatisch-kommunikative* Funktion der Sprache kann sich allein nur in der Interaktion mit sprachkompetenten Sprechern ausbilden. Damit kommt dem sprachlichen Input neben seiner Bedeutung als *formale* und *inhaltliche* Datenquelle vor allem die wichtige Aufgabe zu, das Wissen über den richtigen *Sprachgebrauch* im entsprechenden Kontext zu vermitteln (Hickmann 2000; Lin-Huber 1998a, 2007d).

---

<sup>2</sup>“Isn't it curious how linguists have ignored systematic differences in LASS -- indeed, simply ignored it altogether” (Bruner 2003).

## 6. „Fremdsprachige“ Kinder im Kontext unserer pädagogischen Institutionen

Ich möchte nun das Augenmerk auf jene Kinder richten, deren Erst- oder Familiensprache nicht die offizielle Sprache des Landes ist, in dem sie leben. Die Kommunikationskonventionen, welche in ihrer Familie gelten, unterscheiden sich grundlegend von den ortsüblichen Kommunikationserwartungen. Diese Kinder müssen sich ständig zwischen unterschiedlichen sozialen Kontexten hin und her bewegen. Sie sind in unseren Schulen benachteiligt, da sie im Schulalltag mit ihnen fremden Kommunikationskonventionen und damit verbundenen (impliziten) Erwartungen konfrontiert werden, welche nicht ihrer gewohnten Lebenswelt entsprechen.

Heute ist es üblich, dass Kinder verschiedener Herkunftssprachen und -kulturen in einer Klasse beisammen sind. Auch wenn diese Kinder nicht die ortsübliche Sprache beherrschen heißt das nicht, dass sie „sprachlos“ sind, wie dies unlängst in einem Spiegelinterview die deutsche Bundesministerin für Bildung und Forschung sagte: „Das gilt erst recht für Ausländerkinder. Wer sprachlos in die Schule kommt, hat von Anfang an schlechtere Chancen“ (Fleischhauer & Kurbjuweit 2008, 39). Migrantenkinder haben alle ihre Mutter- oder Erstsprache erworben und somit - wie alle Kinder - eine beachtliche Leistung in dem sich Aneignen eines Sprachsystems vollbracht. Ihr Handicap ist nur, dass ihre Familiensprache nicht auch die offizielle Sprache des Landes ist, in dem sie leben und/oder die Kommunikationskonventionen, welche in ihrer Familie gelten, sich von den Erwartungen der Schule grundlegend unterscheiden. Wir bezeichnen sie als „fremdsprachig“, weil Sie nicht „unsere Sprache“ sprechen. Ihr Kind spreche eben nicht „unsere Sprache“. Mit diesen Worten umschrieb die Lehrperson in einem Elterngespräch den Migranteltern das Problem ihres Kindes.

Vor kurzem bin ich in Bernsteins „Studien zur sprachlichen Sozialisation“ (Bernstein 1972b) im Zusammenhang mit den bereits zitierten schichtspezifischen Unterschieden im Sprachgebrauch auf eine Kritik zu dem in den späten 50-er Jahren des letzten Jahrhunderts entstandene Begriff der „Kompensatorischen Erziehung“ gestossen. Ich war verblüfft, wie diese Aussagen zu dem Auseinanderklaffen der sozialen Umwelten zwischen Elternhaus und Schule, fast unverändert, für die heutige Situation der Migrantenkinder und ihrer Eltern in unserem Schulsystem übernommen werden können.

Durch ihre Abgrenzung von „unserer Sprache“ implizierte die Lehrperson im Gespräch (mit den Worten Bernsteins), „dass der Familie und ebenso dem Kind etwas fehlt. ...Daraus folgt, dass die Schule das, was in der Familie ‚fehlt‘, ‚kompensieren‘ muss und dass die Kinder als ‚unvollständige Systeme‘ betrachtet werden. Wenn nur die Eltern an den Wohltaten, die wir ihnen bieten, interessiert wären, wenn sie so wie die (westlichen<sup>3</sup>) Mittelschichteltern wären, dann könnten wir unsere Arbeit mit Erfolg verrichten“ (Bernstein 1972b, 281). Besonders diese letzte Aussage bekomme ich immer wieder zu hören: „Wenn doch die Migranteltern wenigstens“....Dann folgt eine Aufzählung unserer

---

<sup>3</sup> Von der Autorin eingefügt.

(meistens implizit an die Eltern herangetragenen) kulturellen Erwartungen, was diese zu tun hätten. Meistens kennen diese Eltern unsere Erwartungen jedoch gar nicht.

Wenn den Kindern „unsere Sprache und Kultur“ fehlen, wenn sie also, um mit Bernsteins Worten weiterzufahren, „kulturell depriviert“ genannt werden, folgt daraus, dass die Eltern unzulänglich sind, den kulturellen Anforderungen zu entsprechen. Die spontane Verwirklichungen ihrer Kultur, deren Bilder und symbolische Repräsentationen, sind von geringerem Wert und minderer Bedeutung“ (Bernstein 1972b, 281)... „Alles, was das Kind ausserhalb der Schule beeinflusst, für das Kind Bedeutung und Zweck hat, hört auf wertvoll zu sein; weder wird ihm Bedeutung zuerkannt, noch bietet es Chancen für das Vorwärtkommen in der Schule“ (Bernstein 1972b, 281).

Diese Aussagen möchte ich mit einem Beispiel illustrieren: An einer Weiterbildung zum Thema „Sprachförderung von Migrantenkindern“ wurde eine Untersuchung über das Freizeitverhalten aus einem deutschen Dorf vorgestellt, in welchem neben deutschen viele türkisch stämmigen Familien wohnten. Es wurde bemerkt, dass die deutschen Eltern in ihrer Freizeit viel mehr Bildendes mit ihren Kindern unternahmen. Sie besuchten z.B. gemeinsam den Zoo und so lernten die Kinder viele verschiedene Tiere mit ihren Namen kennen. Die türkischen Familien blieben am Wochenende mit ihren Kindern zu Hause. Es war viel Besuch da und es wurde den ganzen Tag „nur gekocht“. Das Verhalten der türkischen Familien wurde so bewertet, dass es in diesem Alltag keine „pädagogisch wertvollen“ sprachfördernden Elemente gab. Aus den bisherigen Ausführungen wissen wir jedoch, dass das beschriebene „türkische Freizeitverhalten“ nicht „pädagogisch minderwertig“ ist, sondern, dass hier Sprachförderung in einer *situationszentrierten* Kommunikation einer *sozialorientierten* Gesellschaft stattfindet. Dieser Funktion des Sprachgebrauchs kommt jedoch in unserer Schule wenig Bedeutung zu.

„Das Kind muss sich auf eine neue, andersartige Struktur von Bedeutungen einstellen, ob in Form von Lesebüchern (..), in der Art des Sprachgebrauchs und Dialektes oder in den Mustern sozialer Beziehungen. Entsprechend werden die Wertvorstellungen und Bedeutungsstrukturen der Schule den Eltern erklärt und in der Form und dem Inhalt ihrer Welt aufgedrängt, statt mit dieser integriert zu werden. Zudem wird ein Keil getrieben zwischen das Kind als Mitglied einer Familie und Gruppe und als Mitglied einer Schule. In beiden Fällen werden Kinder wie Eltern gezwungen, ihre soziale Identität, ihre Lebensart und deren symbolische Repräsentation am Schultor abzugeben. Denn laut Definition ist ihre Kultur mangelhaft, und die Eltern sind ebenfalls unvollkommen sowohl hinsichtlich ihrer Moralauffassungen als auch der Ausbildungsanforderungen, die sie übermitteln“ (Bernstein 1972b, 281). Ich war nicht wenig erstaunt, diese Aussagen bei Bernstein zu finden, schrieb ich doch neulich in einem Artikel: „Kinder, welche in ihrer Herkunftssprache und -kultur sozialisiert wurden, müssen nicht nur lernen, wenn sie in eine andere Lebenswelt eintreten, die offizielle Sprache der neuen fremden Umgebung zu beherrschen. Sie müssen sich in eine fremde Welt einlassen - in eine neue Welt -, die anders strukturiert ist und wo nach anderen normativen Massstäben bewertet wird. Es

ist ein anderes System der Konzeptualisierung, des Verhaltens und des Verstehens, in welches die Kinder eindringen müssen“ (Lin-Huber 2009b, in Druck; siehe auch Mutter 2009).

Der Amerikaner Gladwell beschreibt in seinem Buch „Überflieger“ (Gladwell 2009) in welchem hohem Mass Erfolg vom Umfeld eines Menschen und seiner kulturellen Prägung abhängig sind. Dazu gehört zu wissen, *was* man zu *wem*, *wann* und *wie* sagt (siehe auch Lin 2004a; Lin-Huber 1998a; 2006b; 2007d). Wir sind uns kaum bewusst, wie Kinder unterschiedlicher Herkunft bei Übergängen in andere Lebenswelten, ihre Kommunikationsweisen immer wieder neu reflektieren und den kulturell unterschiedlichen Erwartungen ihres jeweiligen Umfelds anpassen müssen. Heidi, das Naturkind von der Alp, hat Mühe, sich in der neuen Lebenswelt zurechtzufinden und sich den ortsüblichen Kommunikationskonventionen anzupassen. Es spricht im Doktorhaus in Frankfurt genau so, wie es zuhause in den Schweizer Bergen Sitte ist. Sein Sprachverhalten entspricht der sprachlichen Sozialisation seiner Umgebung. Es sind jedoch gerade diese Konventionen, die im vertrauten Umfeld funktionierten, welche bei der deutschen Erzieherin Anstoss erregen (siehe Spyri 1880/1978). Heidi - wie auch Madam Rottenmeier - sind bemüht, es nach ihren Auffassungen „richtig zu machen“, aber ihre Erwartungen darüber, was „das richtige Verhalten ist“, gründen auf unterschiedlichen sozio-kulturellen Kontexten. Madam Rottenmeier ist aufgrund ihres hohen pädagogischen Ethos sehr darum bemüht, dieses Schweizer Naturkind zu erziehen und zu bilden und in sein neues Umfeld einzupassen. Sie versucht dem Mädchen „gute Manieren“ beizubringen und ist bestrebt, dass das Kind die seinem Alter gemässen schulischen Erwartungen erfüllt. Genau so, wie es Bernstein in seiner Kritik an der kompensatorischen Erziehung beschreibt, ist die Erzieherin überzeugt: „Dem Kind fehlt etwas. Seine Kultur ist mangelhaft, seine Bilder und symbolische Repräsentationen sind von geringerem Wert und minderer Bedeutung“ (vgl. Bernstein 1972b). Aufgrund dieser Annahmen informiert Madam Rottenmeier dann auch den Lehrer, dass er bei Heidi nicht nur buchstäblich beim ABC anfangen müsse, „sondern, dass sie auf jedem Punkt der menschlichen Erziehung mit dem Uranfang zu beginnen hätte.“.....„Nicht einen Urbegriff hat das Wesen“ (Spyri 1880/1978, 110).

Bernstein forderte bereits damals, dass die schulischen Lernstoffe mehr den Erfahrungsbereich der Kinder in ihren Familien und Umgebungen berücksichtigen sollten. Dann müssten sich diese gegenüber der Schule nicht unterlegen und als defizitär fühlen (Bernstein 1972b). Diese Forderungen sind auch heute noch höchst aktuell. Obwohl heute Begriffe wie Heterogenität und individualisierter Unterricht zu Schlagwörtern geworden sind, so gehen wir dabei doch immer von einem ethnozentrierten Förderverständnis aus.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> „Die Schule als Ort, wo auf bestimmte Art und Weise Aspekte von Gleichheit durchgesetzt werden, ist verknüpft mit dem Aspekt einer Schule als Ort, wo Differenzen hergestellt und selbstevident werden. Dass diese Differenzen, in denen sich Aspekte der sozialen Herkunft, der soziokulturellen Unterschiede, der Wertmassstäbe und Werthierarchien in den Familien, die Milieus usw. ausdrücken, als individuelle erlebt und akzeptiert werden können, setzt jene Gleichbehandlung zu Beginn der Schule voraus. Wir haben dies die Stunde Null genannt, den archimedischen Punkt der Leistungsideologie“ (Graf & Graf 2008, 65).

Wir müssen unseren kulturell bestimmten pädagogischen Blickwinkel erweitern und ein Stück weit versuchen, unsere Perspektive zu wechseln. D.h. wir müssen versuchen, uns in die Lebens- und Erfahrungswelt dieser in unsere soziokulturelle Lebenswelt „verpflanzten“ Kinder und ihrer Familien hinein versetzen, um zu verstehen, warum ein Kind so oder so „handelt“ oder „spricht“ (oder eben vielleicht „nicht handelt“ oder „nicht spricht“) und warum seine Eltern von unseren gut gemeinten „Wohltaten“ nicht profitieren wollen (oder können) und nach unserer kulturellen Auffassung so vieles „falsch machen“. Es hilft wenig, sich – wie Madam Rottenmeier - über die fehlenden „Urbegriffe“ dieser Kinder und das Unverständnis sowie die mangelnde Kooperation ihrer Eltern zu ärgern. Das frustriert nur alle Beteiligten und kann uns - ähnlich wie Madam Rottenmeier - nahe an einen Nervenzusammenbruch bringen – oder etwas moderner ausgedrückt – in ein Burnout führen.

Neulich sagte mir eine Kollegin, welche ein Sprachheilambulatorium in einer Stadt leitet, bei ihnen herrschten geradezu paradiesische Zustände, da es hier- im Gegensatz zu andern Quartieren - kaum ein fremdsprachiges Kind gäbe. Könnte es nicht auch eine Herausforderung sein, sich voller Neugierde dem Unbekannten oder Fremden zuzuwenden? Das uns Bekannte, vermeintlich Natürliche oder Normale ist oft das kulturell Angelernte (Lin-Huber 1998a). So können wir erst über den Umweg in der Auseinandersetzung mit dem uns Fremden, mehr über uns selbst und unsere Kultur erfahren. Ist das nicht den Versuch eines Perspektivenwechsels wert?

#### Literarnachweis

- Bernstein, B. (1960a): Language and social class. In: British Journal of Sociology 11/1960, 271-276.
- Bernstein, B. (1972b): Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf: Schwann.
- Bruner, J. (1987a): Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Huber.
- Bruner, J. (2003b): Replay „Child’s Talk“. E-Mail vom 7.12. 2003.
- Fleischhauer, J. & Kurbjuweit, D. (2008): „Schule heisst Anstrengung“ Forschungsministerin Annette Schavan, über die Verkürzung der Schulzeit am Gymnasium und die Überlegungen der SPD, Gemeinschaftsschulen einzuführen. In: Der Spiegel. 9/2008, 39.
- Gladwell, M. (2009): Überflieger. Warum manche Menschen erfolgreich sind- und andere nicht. Frankfurt: Campus.
- Graf, M. A. & Graf, E. O. (2008): Schulreform als Wiederholungszwang. Zürich: Seismo.
- Grimm, H. (1994a): Entwicklungskritische Dialogmerkmale in Mutter-Kind-Dyaden mit sprachgestörten und sprachunauffälligen Kindern. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 26, 35-52.

- Grimm, H. (1999b): Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen - Ursachen - Diagnose-Intervention - Prävention. Göttingen: Hogrefe.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995): Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Baltimore, MD: Brooks.
- Hickmann, M. (2000): Pragmatische Entwicklung. In: Grimm, H. (Hg.): Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, 193-227.
- Hoff-Ginsberg, E. (2000): Soziale Umwelt und Sprachlernen. In: Grimm, H. (Hg.): Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, 463- 494.
- Hoff-Ginsberg, E. & Tardif, T. (1995): Socioeconomic status and parenting. In: Bornstein, M. H. (Ed.): Handbook of parenting. Vol. 2. Biology and ecology in parenting. Mahwah: Erlbaum, 161-188.
- Hofstede, G. H. (2001): Lokales Denken, globales Handeln (2. Aufl.). München: dtv.
- Keller, H. (2000): Sozial-emotionale Grundlagen des Spracherwerbs. In: Grimm, H. (Hg.): Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, 379-402.
- Lin, M. (2004a): Kulturell unterschiedliche Kommunikationserwartungen als "Behinderung" für den Schulerfolg von Migrantenkindern. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), 73,1/2004, 53-69.
- Lin, M. (2009b): Sprachliche Übergänge – kulturell unterschiedliche Kommunikationserwartungen – Interferenzen. Wie wir uns als Pädagogen vor dem Madam Rottenmeier Syndrom schützen können. In: Mutter, K. & Ritter A. (Hrsg.): Kontinuitäten – Übergänge – Brüche: Entwicklungspsychologische Überlegungen zum Aufwachsen fremdsprachiger Kinder in mehrsprachigen Kontexten. Bern: Soziothek (in Druck).
- Lin-Huber, M. A. (1998a): Kulturspezifischer Spracherwerb. Sprachliche Sozialisation und Kommunikationsverhalten im Kulturvergleich. Bern: Huber.
- Lin-Huber, M. A. (2005b): Wie Kinder sprechen lernen. Spracherwerb im kulturellen Kontext. In: Schweizerische Zeitschrift für Sprachheilpädagogik 10/2005, 30-36.
- Lin-Huber, M. A. (2006c): Chinesen verstehen lernen. Wir-die Andern: Erfolgreich kommunizieren (2. erw. Auflage). Bern: Hans Huber.
- Lin-Huber, M. A.(2007d): Kulturspezifischer Spracherwerb. In Trommsdorff, G. und Kornadt, H.-J. (Hg.). Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C. Theorie und Forschung“. Serie VII, Kulturvergleichende Psychologie. Bd. 2. Kulturelle Determinanten des Erlebens. Göttingen: Hogrefe, 157-217.
- Mutter, K (2009): Einige Überlegungen zum Thema „frühkindliche Bildung“. In: Mutter, K. und Ritter, A. (Hg.): Kontinuitäten – Übergänge – Brüche, Entwicklungspsychologische Überlegungen zum Aufwachsen fremdsprachiger Kinder in mehrsprachigen Kontexten. Bern: Soziothek, 2009 (in Druck).
- Papoušek, M. (1994): Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Bern: Huber.

Ritterfeld, U. (2000): Welchen und wieviel Input braucht das Kind? In: Grimm, H. (Hg.). Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe.

Schieffelin, B. B. & Ochs, E. (1986): Language socialisation. In: Annual Review of Anthropology, 15/1986, 163-191.

Snow, C. E. & Ferguson, C. A. (Hg.) (1977): Talking to children. Language input and acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

Spyri, J. (1978): Heidi - Die Heidi-Erzählungen in einem Band. Gütersloh: Goldmann.

**Margrith Lin-Huber** (\* 1947), Dr. phil, Studien an den Universitäten Fribourg und Bern (Logopädie, Heilpädagogik und Psychologie), Dissertation zum Thema „Kulturspezifischer Spracherwerb“, Logopädische, heilpädagogische und psychologische Tätigkeit in verschiedenen Praxisfeldern (Diagnostik, Förderung, Beratung), Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz in Luzern.