

Gudula List: Sprachliche Entwicklung, kognitions- und sozialpsychologisch wahrgenommen: Was soll gefördert werden und mit welchen Zielen?
(Vortrag auf der Fachtagung „Sprache fördern – aber wie?“ 18. Oktober 2005)

Die übergreifende und zentrale *pädagogische* Frage dieses Tages ist mit dem Motto vorgegeben: Sprache fördern – aber wie? Ich habe mir überlegt, wie aus dem Blickwinkel und auf Grund der Kenntnisse meiner Disziplin, der *Psychologie*, die *inhaltliche Umgebung* der damit aufgeworfenen Frage aufbereitet werden kann. So möchte ich denn eine Auffächerung des Gegenstands vornehmen, also mich bemühen, aus psychologischer Sicht die Frage nach dem „Was?“ zu beantworten. Es geht ja nicht nur um *Sprache*, die zu fördern ist, vielmehr müssen die sozialen und kognitiven *Vorbedingungen* für sprachliche Leistungen dingfest gemacht werden, genauso wie umgekehrt die *Wirkungen* von Sprachkompetenz auf soziales und intelligentes Handeln zu veranschlagen sind. Zum andern erscheint es mir wichtig, die *Ziellinie* in den Blick zu nehmen, also die Frage nach dem „Wohin?“ zu stellen. Denn es ist ja nicht einfach Kommunikationstüchtigkeit, die gefördert werden soll, sondern es geht um ganz bestimmte sprachliche Fähigkeiten, die zur intellektuellen und sozialen *Verselbständigung* führen können und damit der *Bildung* dienen.

Zum Einstieg muss ich aber eine grundlegende psychologische Unterscheidung im Feld von Lernen und Fördern verdeutlichen (Folie 1), nämlich die Unterscheidung zwischen *beiläufigem Lernen*, das sich pädagogisch-didaktischer Beeinflussung weitgehend entzieht, bzw. sie nicht benötigt, und *vorsätzlichem Lernen*, das durch pädagogische Bemühung angeregt, arrangiert und unterstützt werden kann. Im Fachjargon spricht man bei der ersten Kategorie von *impliziten Lernprozessen*, die *prozedurales Wissen* herstellen können (Wissen *wie* man etwas macht). Die Aufmerksamkeit richtet sich in diesem Fall auf die Situation, die eigene Gestimmtheit oder die wahrgenommene Stimmungslage anderer Personen, nicht auf den *Vorgang des Lernens*, auf entferntere *Ziele* desselben oder gar einen zu erringenden Erkenntnisgewinn. Die Prozesse der zweiten Kategorie werden als *explizit* bezeichnet, weil sie zu *deklarierbarem Wissen* führen (Wissen darüber, *dass* und *was* gelernt wird). Dieses Lernen wird weitgehend über Sprache vermittelt; Anlässe, Verlauf und Ergebnisse können in diesem Fall dem Bewusstsein zugänglich gemacht werden und sind entsprechend mitteilbar (deklarierbar). Diese zweite Kategorie ist die eigentliche Domäne zielgerichteter Pädagogik und Didaktik, die an die Kooperation mit den Lernenden appelliert, wobei natürlich keineswegs alles, was auf explizitem Wege gelernt wird, sich pädagogischer Anregung verdankt oder ihrer überhaupt bedarf.

Wo aber Förderung sich auf explizite Lernprozesse richtet, gehen die Bemühungen in zweierlei Richtung: Zum einen sollen Handlungsabläufe, die am Anfang Schritt für Schritt und manchmal unter erheblicher Anstrengung angebahnt werden müssen, am Ende mühelos, quasi automatisch vonstatten gehen (die geläufige Handhabung der Grundrechenarten etwa, die Verständigung in einer fremden Sprache, das Führen eines Kraftfahrzeugs), so dass schließlich sogar der Anschein entstehen mag, solches Lernen sei auf dem beiläufigen, dem impliziten Wege hergestellt. Zum andern aber will Erziehung auch die Reflexion befördern: die Fähigkeit, darüber nachzudenken, wie und unter welchen Bedingungen eigenes Handeln und das anderer Menschen zustande kommt und wie es wirkt.

Die beiden Formen von Lernprozessen, die implizite und die explizite, begleiten uns in vielfacher Vermischung das Leben lang, und es ist im einzelnen außerordentlich schwierig, wenn nicht unmöglich, ein bestimmtes Lernergebnis, eine Handlung, genau auf alle an ihrem Zustandekommen beteiligten Prozesse zurückzuführen.

Ich bin Ihnen eine Erklärung schuldig, warum es mir wichtig ist, hier diese allgemeine, und durch bloße Zweiteilung wahrscheinlich arg vereinfachte Typologie von Lernprozessen einzubringen

(über deren deutlich unterschiedliche neuronale Steuerung wir allerdings eine Menge wissen). Der Grund ist: Sie hilft bei der Klärung, *welche* Prozesse beim Spracherwerb der Förderung *nicht* bedürfen und *welche doch, warum und auf welche Weise*.

Die beiden prototypischen Lernformen stehen uns, wie gesagt, vermischt im ganzen Lebenslauf zur Verfügung, aber in den *ersten* Lebensjahren, bevor die innersprachliche Regulation des Denkens und Handelns einzusetzen beginnt, herrscht nur die eine, nämlich die *implizite*. Gewöhnlich im dritten, verstärkt im vierten Lebensjahr, ergänzen sich die Lernprozesse, und erst von da an kann ein pädagogischer Appell an explizites, sprachlich verankertes, und ins Bewusstsein rückrufbares Lernen Wirkung zeigen. Wenn wir uns als Erwachsene zurück besinnen auf das, was wir in der Kindheit alles erfahren und gelernt haben, so kommen wir hinter die Schwelle, ab der explizites Lernen allmählich einsetzt, in aller Regel nicht zurück, und dies, obwohl sich doch gerade in den ersten Lebensjahren so vieles und so Grundlegendes anbahnt - keineswegs nur, aber doch prominent auf dem Sektor der Sprache. Die Anfänge des ersten Spracherwerbs geschehen auf implizitem Wege. Das ist der Grund, warum wir die Regeln der Grammatiken unserer ersten Sprachen zwar beherrschen, sie aber (auf explizitem Wege) regelrecht später *lernen* müssen, wenn wir sie formulieren wollen.

Es ist seit einiger Zeit dank der methodischen Fortschritte in der Entwicklungspsychologie gut bekannt, dass ein Mensch bereits als Fötus auf die Sprache (oder, wenn es mehr als eine ist: auf die Sprachen) seiner Umgebung hin orientiert ist, und dass diese Reizquelle unmittelbar ab der Geburt für ihn von höchst privilegierter Bedeutung ist. Überraschend ist das eigentlich nicht, bedenkt man die entscheidende Rolle, die in der Evolution der menschlichen Gattung die Erarbeitung der Sprache gespielt hat und wie charakteristisch dieses Werkzeug für alles menschliche Handeln ist. Aber es bleibt beeindruckend, was in experimentellen Labors unter Beweis gestellt wird: Dass nämlich Säuglinge zwar zunächst eine geringe Zeit, Wochen und wenige Monate, offen für *jedwede* Sprache sind, die eine Umgebung ihnen zur Verfügung stellen könnte, dass sie sich aber bereits lange bevor sie irgendwelche Bedeutungen aus sprachlichen Botschaften entschlüsseln, auf eben die *eine Sprachmelodie* (oder wenn mehrere zugleich vorhanden sind, auch auf diese) einstellen, die in ihrer Umwelt herrscht. Sie vollziehen damit zunächst einmal eine *Verengung auf das jeweilige Angebot*, also etwa auf die zulässigen Lautkontraste der Sprache, die sie vorfinden und verlernen so ihre ursprüngliche Fähigkeit, auf *alle möglichen* Lautkontraste zu reagieren. Dank ihres mächtigen Potentials für implizites Lernen erwerben Kinder auf diese Weise in ihren ersten Lebensjahren die Grundstrukturen der in den Familien gesprochenen Sprachen (sofern sie hören, oder: wenn sie in gebärdensprachlicher Umgebung aufwachsen: sofern sie sehen können). Mit diesen sensumotorisch aktiven Verarbeitungen sprachlicher Rhythmen, die sich bald darin offenbaren, dass Säuglinge sich silbisch-melodisch brabbelnd in sie einklinken, wird die Grundlage geschaffen zum mühelosen, eben *impliziten* Erwerb der elementaren lautlichen Gestalt, der Wortbildungsregeln und der syntaktischen Gliederungsprinzipien der Umgebungssprache während der kommenden Jahre, in denen dann freilich in vielerlei Hinsicht die anfängliche Einschränkung auf die Familiensprache zugunsten von Mehrsprachigkeit auch überwunden werden kann.

Es gibt zwei Gründe dafür, dass ich auf die *Anfänge* des Spracherwerbs eingehe, obwohl sie ja eigentlich hier nicht zur Debatte stehen. Einmal will ich sagen, dass diese Vorgänge so robust sind, dass pädagogisch geplante Förderung hierfür *nicht* erforderlich ist. Solche Erwerbsprozesse werden von jeder in der nahen Umgebung angebotenen Sprachvariante angeregt, gleichgültig ob es sich um die Standardversion, um einen Dialekt oder Soziolekt einer Sprache handelt. Für diesen Fall herrscht tatsächlich universal-anthropologische Gleichheit, hier gibt es noch keine Abhängigkeit vom Bildungsniveau. Die Umwelt tut, was richtig ist: Sie stellt sich intuitiv auf eine spezifische Ansprache an kleine Kinder ein, mit erhöhter Stimmlage, Lautmalerei, vielen Wiederholungen und vor allem mit der Bereitschaft zum Dialog, indem sie

ganz selbstverständlich und zu Recht davon ausgeht, dass auch schon näherungsweise Imitationen durch die Babys *kommunikative Akte* sind. Also: Förderung ist hier keine pädagogische Aufgabe, sondern funktioniert als fest installiertes Spiel zwischen den Generationen – ein lebenserhaltendes, Leben ermöglichendes Spiel.

Die andere Botschaft ist: Eltern sollten in den allerersten Jahren ihren Kindern mit der Sprache entgegenkommen, über die sie selbst geläufig verfügen, und meist ist das diejenige, in die sie selbst einst auf die hier beschriebene Weise eingeführt wurden. Im Falle zugewanderter Familien, wo sich diese Frage in allen Einwanderungsgesellschaften als bildungspolitisches Problem ergibt, ist es zwar im Prinzip nach zwei, drei Generationen durchaus möglich, dass die Familiensprache eine Variante der jeweiligen Landessprache geworden ist oder diese Landessprache auch zusätzlich benutzt wird zu einer in der Migration weiter gepflegten Variante der Herkunftssprache. Aber in Familien, deren Einwanderung nicht bereits länger zurückliegt oder zu denen neu zuwandernde Familienmitglieder hinzukommen, wird dies nicht die Regel sein. In solchen Fällen kann bei aller Bedeutung, die unbedingt die Verfügung über die Landessprache für das Fortkommen der Kinder haben wird, nicht dazu geraten werden, einem Baby nur mit gebrochenem, unmelodischen Deutsch zu begegnen. Dies gilt, wohlgemerkt, für die allerersten Jahre, also für die *Initiation der Sprachfähigkeit*. Ab dem Alter, in dem insgesamt explizitere Lernprozesse hinzutreten, und allmählich auch den Spracherwerb durchdringen, kann und muss erwartet werden, dass in zugewanderten Familien multiple Sprachangebote, also auch landessprachliche, präsent sind (zum Beispiel durch ältere Geschwister eingebracht) oder dass zumindest bei den Kindern ein vitales Interesse am Erwerb der Landessprache geweckt und in den Familien bekräftigt wird.

Es ist bekannt, wenn auch vor allem durch Dokumentationen aus mehrsprachigen Familien mit *hohem* Bildungsniveau, dass Kinder, die von Anfang an mit mehr als einer Sprache aufwachsen, keineswegs hiervon überfordert sind. Im Gegenteil: Es gibt zahlreiche Belege dafür, dass solche begünstigte Mehrsprachigkeit in andere Bereiche ausstrahlen kann: in soziale ebenso wie in intellektuelle. Leider ist aber die *entwicklungspsychologische Forschungslage* gerade im Hinblick auf den *zeitversetzten* und mehr durch die Umstände *aufgenötigten* als positiv begleiteten Erwerb einer weiteren Sprache in der Kindheit – also im Hinblick auf Kinder mit Migrationshintergrund - ziemlich unzureichend. In der Vergangenheit gab es viel Streit um ‚kritische Perioden‘ für den sukzessiven Zweitspracherwerb und um Fenster, die sich angeblich um das Schuleintrittsalter oder auch erst in der Pubertät unwiederbringlich schließen sollen. Es lohnt sich nicht, die umfangreiche Literatur, die es hierüber gibt, an dieser Stelle auch nur anzudeuten. Im Grunde müsste man sie sehr kritisch durchforsten und neue Forschungsstrategien entwickeln, zum Beispiel unter der Fragestellung, die ich hier zum Nachdenken einbringen möchte: Unter welchen Bedingungen und bis zu welchem Entwicklungsstand kann man Kindern in vorschulischen Einrichtungen einen zeitversetzten Zweitspracherwerb *auf dem Weg der impliziten Lernprozesse* ermöglichen, ohne darüber zu vernachlässigen, dass in dieser so besonders produktiven Periode der Kitazeit auch *explizitere* Lernprozesse angebahnt werden müssen? (Ich möchte diese offene Frage gern am Nachmittag in einer Arbeitsgruppe diskutieren).

Unabhängig zunächst vom *mehrsprachigen* Alltag in Einwanderungsländern, der zwar immer gängiger wird, aber wie gesagt von der Entwicklungspsychologie noch vernachlässigt ist, geht es nun aber bei meinem eigentlichen Thema hier generell um die allmähliche Anreicherung kindlicher Lernstrategien über die impliziten hinaus, also um *kulturelles* Lernen, um die Entwicklung kognitiver und sozialer Kompetenzen im Zusammenhang mit dem Spracherwerb ab etwa drei Jahren. Und hier hat die Entwicklungspsychologie wirklich viel zu bieten. Dieses Wissen steht als Anregung für Sprachförderung zur Verfügung und sollte hierfür unbedingt ausgeschöpft werden.

Sprachentwicklung ist eingebettet in kulturelle Sozialisation. Nicht nur das *System Sprache* als ein zentraler Lerngegenstand wird ja erworben (ich habe angedeutet, wie zuverlässig dieser Vorgang am Anfang initiiert wird), sondern es geht in der weiteren Entwicklung um die Aneignung von Sprache als wesentliches *Instrument* zur Organisation von geistigem und sozialem *Handeln*. Wenn dabei die sprachlichen Mittel zunehmend in kulturell bedeutungsvoller und sozial angemessener Weise zum Einsatz kommen, so verdankt sich dies den Gelegenheiten, wo Kinder Erkenntnisse über die *Hintergründe* der unmittelbaren Erfahrungswelt, über das *Zustandekommen* von Ereignissen, über *mentale Zustände* entwickeln können, also ‚Theorien‘ ausbilden über das, was nicht unmittelbar zuhanden ist, über räumliche, zeitliche und kausale Zusammenhänge und nicht zuletzt über sich selbst und andere Menschen.

Um den sprachlichen Entwicklungsstand eines Kindes zu bestimmen, werden gern die Anzahl unterschiedlicher Wörter ausgezählt, die es schon produziert, die mittlere Anzahl von sprachlichen Einheiten in seinen Äußerungen oder zum Beispiel die Menge von Konjunktionen erhoben, die es schon verstehen kann. Zweifellos haben sich derartige Kennziffern bewährt, etwa um den Standort eines Kindes im Vergleich mit der Altersgruppe zu ermitteln. Aber dies sind Oberflächenerscheinungen. Wenn man Sprachförderung nicht bloß auf quantitative Anreicherung abstellen will, dann gilt es, die Äußerungen des Kindes als *Symptome mentaler*, das heißt: in der Tiefenstruktur des Interagierens ablaufender *Operationen* aufzufassen, und mit sprachlichen Anregungen im Handlungskontext eben *diese* mentalen Operationen weiter so zu befördern, dass sie auf ein *explizierbares*, auf ein sprachliches Niveau gelangen können.

Ich will ein paar Beispiele bringen: Eines aus dem Bereich des Objektverständnisses; eines, das die Pragmatik im Gespräch betrifft; und eines aus dem Bereich des Vorstellungsvermögens über das, was in anderen Köpfen vorgehen mag. In allen Fällen geht es darum, dass Kinder ab dem Alter von drei, vier Jahren dafür aufgeschlossen werden, ihr schon vorhandenes, noch diffuses und implizites Wissen in eine Form des Wissens umzuschreiben, die allmählich sprachlich beherrschbar wird.

Objektverständnis: Schon sehr früh entwickeln Kinder auf Grund ihrer Erfahrung mit der konkreten Umwelt so etwas wie ein Empfinden für Substanz und Schwerkraft. Man führt ihnen zum Beispiel einen Ball vor, der auf eine solide Fläche auftrifft (Folie 2 linke Seite, schematisch dargestellt), solange bis ihre Aufmerksamkeit erlischt und präsentiert dann Fälle, die in der Realität ‚möglich‘ sind (Folie 2 Mitte) und solche, die ‚nicht möglich‘ sind (Folie 2 rechts). Man hat herausgefunden, dass die Kinder diese Kategorien schon unterscheiden können, nämlich von den ‚nicht möglichen‘ Fällen stärker fasziniert und irritiert sind, und sich ihnen dementsprechend länger zuwenden als den ‚möglichen‘. Das lässt sich bereits im Alter von vier Monaten, also lange vor ersten Sprachäußerungen feststellen. Bis aber Kinder solch implizites Wissen sprachlich ausdrücken können, wird ein weiter Weg zurück gelegt, *Erklärungen* an vielen Beispielen durch Erwachsene und ältere Kinder sind vonnöten, und interessante Anlässe sind erforderlich, wo Kinder solche Erklärungen internalisieren, bis sie in der Lage sind, sie für sich selbst zu explizieren.

Ein Beispiel für pragmatisches Wissen, das sich von einer impliziten Form in eine explizite weiter entwickelt: Man arrangiert für die Kindern zwei Szenen (hier auf der Folie 3 schematisch dargestellt), eines stellt das Spielzimmer eines Mädchens dar mit drei Autos, einem Buch und einer Tasse, das andere das Zimmer eines Jungen mit drei Büchern, einem Auto und einem Teller. Man fragt die Kinder: „Mit wem spreche ich, wenn ich sage: gib mir das Auto“? Schon Dreijährige geben hier häufig die richtige Antwort. Aber erst wenn man sie nach ihren Erklärungen fragt, erhält man Auskunft über das Wissen, das hinter ihrer Antwort steht. Die Jüngsten versuchen, ihr Weltwissen heranzuziehen und sagen zum Beispiel: „Du sprichst mit dem Jungen, weil er Autos mag“ (obwohl doch das Mädchen mehr davon hat). Erst eine Weile

später lautet eine Begründung „Du hast mit dem Jungen gesprochen, weil er ein Auto hat“, und erst im Schulalter haben die Kinder in solchen Experimenten Äußerungen produziert, in denen sie das Wörtchen *ein* betonten oder sagen konnten „Wenn du mit dem Mädchen gesprochen hättest, dann hättest du gesagt: gib mir eins von deinen Autos“.

Und schließlich ein Beispiel aus dem Bereich der Vorstellungen über unterschiedliche soziale Perspektiven: Wie lernen wir *eigene* Erlebnisse zu verarbeiten und Vorstellungen darüber auszubilden, wie *andere* die Welt verstehen? In welcher Weise sind wir dabei auf Sprache angewiesen? Und welche Etappen legt ein Kind zurück, bis es zur Auseinandersetzung über die Welt und darüber, wie sie sich in den Köpfen darstellt, gerüstet ist? Nehmen wir eine Illustration aus ‚Max und Moritz‘ (Folie 4). Hier geht es um komplizierte Dinge: Man muss schon auf die Idee kommen, eine Angel für ein Geschäft zu benutzen, für das sie eigentlich nicht gedacht ist – eine beachtliche symbolische Leistung, auch für jemanden, der die Szene nur betrachtet und sie verstehen will. Dann gilt es zu begreifen, dass die Witwe Bolte für eine Weile die auf dem Feuer brutzelnden Hähnchen mit Spitz, dem Hund, alleine lassen muss, um im Keller das Sauerkraut zu holen. Sie trifft beim Heraufkommen eine leere Pfanne an und Spitz, der offenkundig nicht imstande war, den Inhalt zu bewachen. Was denkt sie nun? Sie macht einen Fehler, sie schlägt den Hund, weil sie nicht weiß, was wir wissen, dass nämlich Max und Moritz sich inzwischen mit prallen Bäuchen satt auf der Wiese aalen. Sie versteht die Lage falsch, wird Opfer einer verkehrten Vorstellung des Geschehens, das sich abspielte, während sie im Keller war.

Es ist beträchtliche Entwicklungsarbeit zu leisten, bis Kinder solche komplizierten Zusammenhänge durchschauen können. Sie benötigen aber die hierfür erforderlichen geistigen Operationen in Zukunft unbedingt, wenn sie ihre Fähigkeit schulen wollen, selbständig zu handeln, zu urteilen und sich sozial angemessen zu verhalten. Denn Selbständigkeit im Handeln, im Denken, im zwischenmenschlichen Austausch und bei gemeinschaftlicher Tätigkeit basiert auf der Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven und auf dem Vorstellungsvermögen darüber, was in anderen Köpfen vor sich geht. Hier geht es um eine veritable *Schlüsselkompetenz*, an der Sprachförderung ansetzen muss. Das ist viel mehr als Anreicherung des Vokabulars oder Unterweisung im Gebrauch von Präpositionen.

Dass andere Menschen anders denken und empfinden, dass sie nicht immer von denselben Voraussetzungen ausgehen wie man selbst, und daher auch zu andern Folgerungen gelangen können: Dies sind Entdeckungen, die viel mit mentaler Vergegenwärtigung, mit *innerer Sprachfähigkeit* zu tun haben. Aus den entwicklungspsychologischen Labors kommen verlässliche Befunde, dass Kinder in der Regel ab der Zeit um den vierten Geburtstag herum intensiv mit der Ausbildung dessen befasst sind, was in der englischsprachigen Literatur als ‚mind reading‘ bezeichnet wird. Wir könnten im Deutschen sagen: Die Kinder fangen an, andere Gemüter zu studieren und werden zu kleinen (Alltags-) TheoretikerInnen auf dem Gebiet des *sozialen Verständnisses* und dem der *Interpretation* von Situationen und Tätigkeiten.

Sind kleine Kinder bis dahin von der selbstverständlichen Annahme ausgegangen, dass Andere so empfinden wie sie selbst, so ändert sich dies langsam ab etwa vier Jahren. Und das ist dann auch der Punkt, ab dem – spätestens - die Anregungsqualität und das Bildungsniveau der Umwelt entschieden bedeutsam werden, und Erziehung explizit in das Explizitwerden von Lernprozessen fördernd eingreifen kann. Ab hier ist mehr als Empathie im Spiel, und die Handlungsfähigkeit wächst über bloße Imitation hinaus. Bis dahin kontextgebundene sprachliche Routinen geben nun anderen Artikulationen Raum: Es entwickelt sich die Fähigkeit, Gegenwärtiges im Hinblick auf Bedingungen und Veränderungen zu bedenken, zu besprechen und entsprechend zu handeln. Im aktiven Sprachgebrauch schlägt sich das nieder, aber auch im Sprachverständnis. Wörter etwa, die innere Vorgänge kennzeichnen, wie ‚denken‘ (sie denkt der Hund hat die Hähnchen gefressen), ‚glauben‘, ‚sich irren‘, ‚täuschen‘ und Äußerungen, die auf

Zurückliegendes verweisen oder Zukünftiges betreffen: das sind Signale, die, wenn sie spontan von Kindern geäußert oder von ihnen verstanden werden, viel über ihren Entwicklungsstand aussagen. Ich halte es für wichtig, solche Signale zu erkennen, zu deuten und entsprechende Sprachhandlungen anzubieten, sie in Kindergruppen und beim Umgang mit praktischen Problemen herauszufordern und einzuüben.

Soziale Fantasie, diese Grundvoraussetzung für das Leben in einer Gemeinschaft, bedeutet, absehen zu können von der allein eigenen Sicht auf die Dinge. Sie entwickelt sich in Schritten: Schon zweijährige Kinder fragen, 'warum tut sie das?' und bekunden damit ein Interesse an Motiven, die hinter Handlungen stehen. Daher sind 'warum?', 'wie?', 'weil' nicht einfach irgendwelche Funktionswörter, die im aktiven Sprachschatz auftauchen, sondern wichtige Signale für ein erwachendes Erkenntnisinteresse. Zuerst begründen Kinder, was andere tun, mit Wünschen oder Ängsten, die sie selbst empfinden. Von einer solchen Basis her bereitet sich eine komplizierte Entwicklung vor zu der Fähigkeit, abschätzen zu können, wie andere denken und was sie von *ihrer* Erfahrung her wissen können. Wieder und wieder ist in entwicklungspsychologischen Experimenten untersucht worden, wann und unter welchen Bedingungen Kinder dem 'falschen Glauben' (*false belief*) anderer Menschen Rechnung tragen können. Zum Beispiel so: Man zeigt Kindern eine vertraute Schachtel, in der normalerweise Bonbons sind und fragt, was darin wohl ist: Sie werden „Bonbons“ sagen. Dann öffnet man die Schachtel, und es stellt sich heraus, dass sich in Wirklichkeit Bleistifte darin befinden. Dann wird die Schachtel wieder zugemacht und man fragt die Kinder, was wohl die Freundin, die draußen wartet, sagen würde, wenn man sie fragt, was in der Schachtel ist. Viele Vierjährige und die meisten Fünfjährigen sagen zutreffend „Bonbons“, die Dreijährigen aber geben überwiegend „Bleistifte“ zur Antwort. Und wenn man dann fragt, was sie vorhin zum Inhalt der Schachtel gesagt hätten, dann bestehen die meisten Dreijährigen noch fest darauf, sie hätten „Bleistifte“ gesagt.

Solche Entwicklungsschübe von Denken und Sprechen gestalten sich nun keineswegs mehr so robust und verlässlich wie die impliziten Prozesse der Sprachanbahnung in den allerersten Jahren. Sie verdanken sich vielmehr ganz entschieden der inhaltlichen Anregung und der aktiven, expliziten Auseinandersetzung mit Problemen; und hier tut sich, wie schon gesagt, das Feld für Entwicklungsförderung im KiTa-Alter auf. Deshalb ist es wichtig, aus entwicklungspsychologischen Studien zu lernen, dass sich zum Beispiel bei Dreijährigen keineswegs allein durch immer wieder erneutes Durchspielen von Aufgabenstellungen wie der beschriebenen oder durch eine einfache Rückmeldung darüber, ob eine Lösung richtig oder falsch ist, ein Fortschritt registrieren lassen - sehr wohl aber dann, wenn die Kinder aufgefordert werden, selbst nach Erklärungen zu suchen oder sich mit den Erklärungen, die andere geben, auseinanderzusetzen. Nun soll man nicht unbedingt Dreijährige gleich zu Vierjährigen machen wollen, aber es geht doch darum, zu verhindern, dass sie zu lange auf dem Handlungs- und Erklärungsniveau von Dreijährigen verbleiben!

Es ist nachgewiesen, dass die Entwicklung der Fähigkeit, Erklärungen für Ereignisse und menschliches Verhalten zu finden, sie auch zu formulieren und Vorhersagen für zu erwartende Ereignisse zu treffen, von häuslicher Anregung und Bildungsangeboten profitiert. Wo Kinder angeregt werden, über Gefühle und Beweggründe anderer Menschen zu sprechen, wo überhaupt Erklären, Begründen und Interpretieren eine wichtige Rolle in den Interaktionen spielt, finden Kinder gute Bedingungen für den Erwerb entsprechender sprachlicher Register vor, die dann von bereits hergestellten kognitiven und emotionalen Kompetenzen ebenso zeugen können, wie sie zugleich als Instrumente dienen, um solche Fähigkeiten weiter auszubauen. Vorschulische Einrichtungen sind dazu da, ausgleichend zu wirken, wenn die häusliche Umgebung solche Anregungen nicht hinreichend zu bieten vermag. Aber sie sind natürlich nicht nur da für Kinder aus bildungsfernem Milieu. Kinder lernen sehr viel von andern Kindern. Und

hierfür sind gemischte Gruppen, übrigens auch, was die mitgebrachten Sprachen angeht, entschieden von Vorteil für alle.

Das Aufgabenfeld von Kindergärten und Kindertagesstätten ist vielfältig und sollte nicht allein auf die Präparation für die Schule *verengt* werden. Aber Sprachförderung für Vorschulkinder kann in der Tat wirksam auf die Schule vorbereiten, dann nämlich, wenn sie sich in dem hier beschriebenen Sinne als Förderung des *Zusammenspiels von Sprache, Kognition und Handeln* versteht, also die Frage „Was soll gefördert werden?“ in diesem komplexen Sinn beantwortet wird. Damit zielt derartige Förderung nämlich doch bereits auf das, was die zentrale Aufgabe der schulischen Bildung ist: zum kompetenten Umgang mit Wissen zu befähigen, das in Texten niedergelegt ist. *Text* hat hier einen weiten Bedeutungshof. Nicht nur schriftliche Texte und naturwissenschaftliche Formeln gehören hier hinein, sondern überhaupt sprachliche Register, die auf einen situationellen Kontext nicht angewiesen sind. Es gibt also auch *mündliche Literalität*. Damit ist eine Qualität der sprachlichen Verständigung gemeint, die auf geteilte Erfahrung der Gesprächspartner und auf eine gemeinsame Anschauung verzichten kann. Literale Texte, mündliche wie schriftliche, sind solche, die ihre Gegenstände, ihre Geschichten, in den Köpfen konstruieren. Um sie zu verfassen und zu entschlüsseln bedarf es der Vorstellungsfähigkeit über das, was andere Menschen (und mich selbst) zu Handlungen, Gefühlen und Urteilen veranlasst, und es bedarf der Möglichkeit, den Lauf der Dinge zu erklären, also des Vermögens, sich zeitliche, räumliche und kausale Beziehungen zu vergegenwärtigen. Genau in diese Fähigkeiten einzusteigen schicken sich Kinder auf dem Weg zu explizitem Lernen an. Sie hierin zu fördern, gilt es als Aufgabe vorschulischer Bildung zu begreifen.

Lektüreempfehlung:

Gopnick, Alison; Kuhl, Patricia & Meltzoff, Andrew (2005): *Forschergeist in Windeln. Wie ihr Kind die Welt begreift*. München: Hugendubel, 5. Aufl.