



nifbe-Online-Text # 4

Glossar
Sprachliche Bildung
& Förderung
Anja Bereznai / Timm Albers

Gefördert durch:



**Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur**

Glossar

Sprachliche Bildung & Förderung

„Wenn in Screenings syntaktisch komplexe dekontextualisierte Äußerungen elizitiert werden...“

Schlägt man ein Fachbuch zum Thema Sprachbildung und -förderung auf, so findet man darin zahlreiche Fachausdrücke, die für linguistische Laien kaum verständlich sind. Hinzu kommt, dass Fachbegriffe in vielen Fällen nicht präzise definiert sind oder uneinheitlich verwendet werden, so dass es leicht zu Missverständnissen kommen kann.

Das vorliegende Glossar zur sprachlichen Bildung und Förderung erläutert daher möglichst allgemeinverständlich zahlreiche wichtige Fachbegriffe auf der Grundlage des aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstandes und dient damit als Wegweiser durch den „Dschungel der Begriffe“.

Hinweise zu Symbolen und Konventionen:

- Begriffe, die als Stichwort im Glossar aufgeführt sind, sind mit einem Pfeil versehen: ➡simultan
- Wörter mit mehreren Bedeutungen sind mit einer hochgestellten Ziffer versehen: Akzent¹
- Sprachbeispiele sind kursiv gesetzt: *Es geht*
- nicht zielsprachliche Sprachbeispiele sind mit einem Asterisk versehen: *gegangen
- Begriffe sind in einfache Anführungszeichen gesetzt: 'Hund'
- Phone, also Sprachlaute, sind in eckige Klammern gesetzt: [ʙ], [ʀ]
- Phoneme sind zwischen zwei Schrägstriche gesetzt: /r/
- Grapheme sind zwischen spitze Klammern gesetzt: <ie>

AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA

Adjektiv (auch: Eigenschaftswort): eine Wortart, die Merkmale oder Eigenschaften von Personen, Dingen oder Vorgängen bezeichnet, z.B. *schön, groß, blau* (Levin, 2010a).

Age of onset (auch: AO): das Alter, in dem der Erwerb einer Sprache beginnt (Rothweiler & Ruberg, 2011).

Aktiv (auch: Tätigkeitsform): unmarkierte Form des Verbs in Sätzen, in denen jemand eine Tätigkeit ausführt (*Ich lese ein Buch*) oder die einen Sachverhalt wiedergeben (*Das Buch liegt auf dem Tisch*) (Barkowski, 2010). Gegenwort: ➡Passiv

Akzent¹ (auch: fremder, fremdsprachiger, ausländischer Akzent): Übertragung von typischen Eigenschaften der Aussprache und/oder des Tonfalls einer Sprache in eine andere. Dieses Phänomen tritt vor allem bei der Aneignung einer ➡Zweit- oder Fremdsprache auf, es ist aber oft auch bei ➡simultan zweisprachigen Kindern in der ➡Nichtumgebungssprache zu beobachten (vgl. Montanari, 2000).

Akzent²: ➡Wortakzent

Akzent³: ➡diakritisches Zeichen

Allzweckwort: ➡Passe-Partout-Wort

Ammensprache (auch: babytalk): Die Ammensprache ist eine Form von ➡Kindgerichteter Sprache, die das Kind zu Beginn des Spracherwerbs durch eine Überbetonung ➡prosodischer Merkmale wie hohe Stimmlage, starke Betonung und langsames Sprechtempo beim Erwerb der Lautstruktur der Sprache unterstützt. Außerdem verwendet die Bezugsperson vorrangig kurze und einfache Sätze sowie einen kindgemäßen Wortschatz und erleichtert dem Kind so die Wahrnehmung und ➡Segmentierung von Wörtern (Nickel, 2014).

Artikel: Eine Wortart. Artikel sind immer einem Nomen vorangestellt. Man unterscheidet unbestimmte Artikel (*ein, eine*), bestimmte Artikel (*der, die, das*) und Nullartikel, also das Fehlen eines Artikels (*Er trinkt Milch*) (Sabo, 2010).

Assimilation, Assimilationsprozess: ➡phonologischer Prozess

Aufmerksamkeit, gemeinsame (auch: geteilte Aufmerksamkeit, joint attention): Gemeinsame Aufmerksamkeit bedeutet, dass ein Kind und seine Bezugsperson ihre Aufmerksamkeit gemeinsam auf einen überschaubaren Ausschnitt der Wirklichkeit (z.B. einen Gegenstand oder Vorgang in ihrer Umgebung) ausrichten. Die Bezugsperson lenkt dabei die Aufmerksamkeit des Kindes durch eine Zeigegeste und den Blick. Durch diesen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus kann das Kind einen Bezug zwischen sprachlicher Äußerung und Objekt bzw. Vorgang herstellen. Kind, Bezugsperson und Objekt/Vorgang bilden dabei ein Dreieck; man spricht daher auch von Triangulierung. Die geteilte Aufmerksamkeit gilt als Grundlage für den weiteren Spracherwerb (Ruberg & Rothweiler, 2012; Jungmann & Albers, 2013).

Ausländerdeutsch, Ausländerregister: ➡ Foreigner Talk

Auslautverhärtung: Das Prinzip der Auslautverhärtung bedeutet, dass in der deutschen Standardsprache alle stimmhaften Konsonanten (z.B. [b, d, g, v]) am Wortende stimmlos, also z.B. als [p], [t], [k], [f] gesprochen werden. Am Wortende von Hund ist daher ein [t] zu hören. Da schreibkundige Personen die Sprache jedoch über den Filter der Schrift wahrnehmen, glauben sie oftmals das zu hören, was sie schreiben – in diesem Fall also ein [d] (Füssenich, 2012).

Ausschließlichkeitsprinzip (auch: Annahme des gegenseitigen Ausschlusses, wechselseitige Exklusivität, Disjunktionsconstraint, mutual exclusivity constraint/ assumption): eines der möglicherweise beim Bedeutungserwerb wirksamen Prinzipien (➡ constraints). Der Begriff Ausschließlichkeitsprinzip bedeutet, dass ein Kind davon ausgeht, dass jedes Objekt nur mit einem Wort bezeichnet werden kann und ein neues Wort daher nicht für ein Objekt stehen kann, dessen Bezeichnung es bereits kennt (Weinert & Grimm, 2008).

BBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBB

Babytalk: ➡ Ammensprache

basic interpersonal communicative skills: ➡ BICS

Befehlsform: ➡ Imperativ

Begriff: Eine gedankliche Einheit, in der Gegenstände oder Ereignisse auf der Grundlage von Ähnlichkeiten gemeinsam gruppiert sind. So werden beispielsweise unterschiedliche Vertreter der Gattung Hund unter dem Begriff ‚Hund‘ zusammengefasst. Die Begriffe von Kindern und Erwachsenen unterscheiden sich voneinander. So zeigen sich in der Entwicklung ➡ Übergeneralisierungen (Alle Tiere mit vier Beinen werden als *Hund* bezeichnet und ➡ Überdiskriminierungen (Nur das eigene Stofftier wird als *Hund* bezeichnet). Mit dem Weltwissen von Kindern erweitert sich auch deren Begriffsverständnis. Begriffen sind in der Regel Namen (Wörter) zugeordnet (Szagun, 2013).

Beobachtungsverfahren: Mit Hilfe von Beobachtungsverfahren kann z.B. das Sprachhandeln von Kindern im Alltag systematisch und differenziert beobachtet und dokumentiert werden. Die sprachliche Entwicklung wird dabei über einen längeren Zeitraum hinweg in unterschiedlichen Situationen erhoben (Lisker, 2010). Die differenzierte Beobachtung stellt eine wichtige Grundlage für die sprachliche Bildung von Förderung dar.

Beugung: ➡ Flexion

BICS (basic interpersonal communicative skills, grundlegende konversationelle Sprachkompetenz, alltägliche Kommunikationsfähigkeit): BICS ist Cummins zufolge die Fähigkeit, ➡ konzeptionell mündliche Äußerungen zu produzieren. Diese Fähigkeit wird im Zweitspracherwerb relativ schnell im unmittelbaren Kommunikationskontext erworben. „Die Bedeutung des Gesagten ist dabei auch aus nonverbalen (Gestik, Mimik) und paraverbalen Signalen der GesprächspartnerInnen erschließbar (Satzmelodie, Betonung etc.)“ (Dorner et al., 2013, S. 16; Cummins, 1999). Gegenwort: ➡ CALP

bilingual: zweisprachig. ➡ Mehrsprachigkeit

Bildungssprache: Die Bildungssprache ist ein formelles sprachliches Register, das v.a. im Bildungskontext verwendet wird. Es unterscheidet sich von der Alltagssprache durch einen „anspruchsvolleren Wortschatz, eine komplexere Grammatik und eine geringere situative Einbettung“ (Redder et al., 2011, S. 76). Bildungssprachliche Kommunikation ist „stärker ➡ dekontextualisiert und im Hinblick auf das kognitive Anspruchsniveau komplexer als alltagsprachliche Kommunikation und setzt die Beherrschung spezifischer ➡ syntaktischer und ➡ lexikalischer Sprachstrukturen voraus“ (ebd.). Hierzu gehören ein differenzierter (Fach)Wortschatz und die Verwendung von ➡ Funktionswörtern wie Präpositionen (*neben, zwischen*) und Konjunktionen (*weil, dennoch usw.*) sowie von Passiv (*wird gegossen*), unpersönlichen Ausdrücken (*Es entsteht...*), Konjunktiven (*es sei...*), Nominalisierungen (*das Entstehen, die Gruppierung*) und zusammengesetzten Wörtern (*Versuchsergebnis, Verfahrenstechnik*) (vgl. Gogolin, 2009; Lengyel, 2010). Ein weiteres Merkmal sind „bildungsbezogene sprachliche Handlungen, wie etwa das Argumentieren und das Begründen.“ (Redder et al., 2011, S. 76). Gegenwort: Alltagssprache

Bindewort: ➡ Konjunktion

bootstrapping (auch: Steigbügelverfahren): Der Begriff des bootstrappings „ist eine metaphorische Bezeichnung für einen wichtigen Sprachlernmechanismus, der darin besteht, dass das Kind bereits vorhandenes Wissen nutzt um neues Wissen, auch auf einer anderen sprachlichen Ebene, aufzubauen. [...] Bestimmte sprachliche Informationen stellen also Einstiegshilfen dar, die den Erwerb neuer Sprachstrukturen erleichtern. So werden beim prosodischen bootstrapping ➡ prosodische Merkmale genutzt, um Wortgrenzen zu erkennen oder Rückschlüsse auf die ➡ syntaktische Struktur zu ziehen; hier dient die Prosodie als Steigbügel für ➡ lexikalische oder syntaktische Erwerbsschritte [...]“ (Kauschke, 2012, S. 3). Gawlitzek-Maiwald & Tracy zufolge können bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern auch Strukturen, die in einer Sprache bereits erworben wurden, den Erwerb ähnlicher Strukturen in der anderen Sprache erleichtern („bilinguales bootstrapping“). Ebenso kann das Füllen lexikalischer Lücken in der einen Sprache durch Wörter aus der anderen Sprache als bilinguales bootstrapping verstanden werden (Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000; Schneider, 2015).

CCC CCC CCC CCC CCC CCC CCC

CALP (cognitive academic language proficiency, kognitiv-akademische Sprachkompetenzen): Die Fähigkeit, ➡ konzeptionell schriftliche Äußerungen zu produzieren. Diese Sprachkompetenzen „machen es möglich, abstrakte, nicht aus der Situation erschließbare Inhalte zu verstehen und nachvollziehbar darzustellen. Sie werden v.a. im Umgang mit Sach- und Fachtexten und zur Teilhabe an fachlichen Diskursen gebraucht, in denen es darum geht, die ‚Welt‘ in Sprache zu fassen und nachvollziehbar auszudrücken, wie etwa Phänomene zustande kommen und welche Wirkungszusammenhänge ihnen zugrunde liegen.“ (Dorner et al. S. 16; Cummins, 1999)

Chunk: ➡ Formel, sprachliche

Code mixing (auch: Sprachmischung, Kodemischung) bzw. Code switching (auch: Sprachwechsel, Kode-Umschaltung) ist ein typisches Sprachkontaktphänomen. Die Begriffe „Code mixing“ und „Code switching“ werden zumeist synonym verwendet. Einige AutorInnen unterscheiden jedoch zwischen dem Wechsel der Sprache innerhalb eines Satzes oder einer Äußerung („Code mixing“) und einem Wechsel oberhalb der Satz- bzw. Äußerungsebene („Code switching“) (Földes, 2005).

Code switching: „Eines der wohl auffälligsten Phänomene im Sprachgebrauch mehrsprachiger Sprecher ist der Wechsel zwischen den einzelnen Sprachen bzw. Sprachcodes. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von code switching. Ein solcher Sprachwechsel kann sich an Äußerungsgrenzen vollziehen, aber auch innerhalb einer Äußerung. Wann und in welchem Ausmaß die Wechsel vollzogen werden, ist abhängig von äußeren Faktoren wie Sprachkenntnisse des Hörers, Vertrautheitsgrad und ethnische Verbundenheit des Gesprächspartners, Thema der Unterhaltung und Gesprächssituation. Code switching kann auch auftreten, wenn einer Person bestimmte sprachliche Mittel in einer Sprache fehlen. Vor allem aber erfüllt code switching ➡ diskursive Funktionen wie z.B. die Hervorhebung bestimmter Gesprächsinhalte oder Strukturierung von Erzählungen. [...] Früher wurde das Auftreten von code switching bei mehrsprachigen Kindern als Beleg für eine unzureichende Trennung der beiden Sprachsysteme angesehen. Diese Auffassung hat sich in den letzten Jahrzehnten jedoch als nicht haltbar herausgestellt. [...] Kinder wechseln oder mischen ihre Sprachen nur in der Kommunikation mit Personen, die ebenfalls kompetente Sprecher dieser Sprachen sind. [...] Code switching mehrsprachiger Kinder ist daher kein Indiz mangelnder Sprachentrennung, sondern Ausdruck von kommunikativer Kompetenz.“ (Rothweiler & Ruberg, 2011, S. 15).

cognitive academic language proficiency: ➡ CALP

Constraint: Es wird angenommen, dass Kinder beim Bedeutungserwerb von bestimmten Vorannahmen (constraints) über den Zusammenhang zwischen Wörtern und deren Bedeutung ausgehen, die die Zahl möglicher Bedeutungen eines neuen Wortes reduzieren. Diese sind insbesondere die ➡ Ganzheitsannahme, das ➡ Ausschließlichkeitsprinzip und die ➡ Taxonomiebeschränkung. Allerdings können Kinder Tomasello zufolge die Bedeutung von Wörtern auch verstehen, indem sie Hinweise auf kommunikative Absichten von Erwachsenen interpretieren (Kauschke, 2012; Szagun, 2013).

DDD DDD DDD DDD DDD DDD

Dativ: ➡ Kasus

Deixis, deiktischer Ausdruck: „eine Klasse sprachlicher Handlungsmittel, die dem sprachlichen Zeigen dient und damit der räumlichen (z.B. *hier* – *dort*), der zeitlichen (z.B. *jetzt* – *dann* – *damals*), der aspektuellen (*so*) Orientierung des Hörers sowie der Orientierung des Hörers in Bezug auf Personen (z.B. *ich* – *du*)

oder Objekte (*dieser – jener*) in einem gemeinsamen Bezugsraum von Hörer und Sprecher. Diese sprachlichen Elemente kann der Hörer nur verstehen, wenn er den Punkt kennt, von dem aus der Sprecher sprachlich zeigt [...]. Die Bedeutung der Ausdrücke ist also sprechsituationsgebunden. Die zeigenden Mittel der Sprache sind grundlegend, oft gehört eines der ersten sprachlichen Mittel, das Kinder sich aneignen, dieser Klasse an (*da*).“ (Ehlich et al., 2008b, S. 120)

Dekontextualisierung: die Ablösung von Sprache aus der konkreten Situation, also aus dem Hier und Jetzt. Sie ermöglicht es z.B., über Vergangenheit und Zukunft zu sprechen und Möglichkeiten zu erwägen. Kinder in der Kita verwenden dekontextualisierte (auch: kontextentbundene) Sprache insbesondere beim ➡Erzählen, im Rollenspiel und beim Planen von Aktivitäten (Jampert, 2002).

diakritisches Zeichen (auch: Akzent): ein Zeichen, das einem Buchstaben hinzugefügt wird. Es kann dazu dienen, einen ➡Wortakzent anzuzeigen (wie z.B. im Spanischen), die Länge von Vokalen zu markieren (z.B. í, ö, ú) oder das Basialphabet einer Sprache zu ergänzen (z.B. Umlautzeichen im Deutschen: ä, ö, ü, aber auch à, â, ç, ñ, § (Chlosta et al., 2003).

Dialekt (auch: Mundart): „Eine Sprachform, die von einer Sprachgemeinschaft in einem begrenzten räumlichen Gebiet verwendet wird, die hauptsächlich mündlich eingesetzt wird und deren Regeln nicht durch Grammatiken und Wörterbücher kodifiziert, genormt, vereinheitlicht sind.“ (De Cillia, 2006, S. 36).

Dialogisches Bilderbuchlesen (auch: dialogisches (Vor-)lesen): Aufgabe des Erwachsenen beim dialogischen Bilderbuchlesen ist es, Sprechanlässe zu schaffen, damit das Kind sich an der Kommunikation beteiligt. Nach und nach wird dabei das Kind zum Erzähler der Geschichte, während sich die Rolle des Erwachsenen auf die eines aktiven Zuhörers beschränkt, der Fragen stellt, weitere Informationen gibt und das Kind bei der Beschreibung der Geschehnisse unterstützt (Lonigan & Whitehurst, 1998; Schönauer-Schneider, 2012).

Diphthong (auch: Doppelvokal, Zwiellaut): ein Doppellaut aus zwei nebeneinander stehenden ➡Vokalen innerhalb der gleichen Silbe. In der deutschen Standardsprache gibt es drei Diphthonge: /aʊ/ wie in *Auto*, /ɔʏ/ wie in *heute* oder *Häuser* und /aɪ/ wie in *ein* (Falk, 2008).

Diskrimination, auditive (auch: auditive Diskriminierung): Fähigkeit, Unterschiede bei Gehörtem wahrzunehmen. Für den Spracherwerb ist insbesondere die Lautdiskrimination von Bedeutung: Während z.B. eine Unterscheidung zwischen den Phonemen /t/ und /o/ den meisten Kindern leicht fällt, ist ein Unterscheiden von /t/ und /d/ oder /n/ und /m/ wesentlich schwieriger (Schneider et al., 2013).

Diskrimination, visuelle (auch: visuelle Diskriminierung): Fähigkeit, Unterschiede bei Gesehenem wahrzunehmen. Für den Schrifterwerb ist besonders die Unterscheidung ähnlich aussehender Buchstaben anhand ihrer Form und ihrer Raum-Lage von Bedeutung (Nickel, 2008).

Diskurs: „Sprecher und Hörer befinden sich zusammen in einem Wahrnehmungsraum und nutzen diesen gemeinsamen Wahrnehmungsraum sprachlich; das abwechselnde Sprechen mehrerer Gesprächspartner wird durch
 ➡ Sprecherwechselregeln organisiert“ (Ehlich et al., 2008b, S. 120).

diskursiv: Diskursive Sprachfähigkeiten ermöglichen komplexes, zielgerichtetes sprachliches Handeln mit anderen. Hierzu zählt die Organisation des
 ➡ Sprecherwechsels ebenso wie die ➡ Erzählfähigkeiten (Ehlich et al. 2008a).

doppelte Halbsprachigkeit: ➡ Halbsprachigkeit, doppelte

dominante Sprache: ➡ starke Sprache

Dysgrammatismus: „Der Dysgrammatismus bezeichnet eine Störung auf der Satzebene, d. h. im Satzbau/➡ Syntax (*Du das nicht machen darfst*) oder in der Wortbildung/➡ Morphologie (*Du darf das nicht machen*). Da die Probleme meist in beiden Bereichen auftreten, spricht man auch von morphosyntaktischen Störungen. Sie sind eines der Leitsymptome der spezifischen
 ➡ Spracherwerbsstörung und treten selten isoliert auf.“ (Zollinger, 2010, S. 15). Abzugrenzen sind hiervon nicht zielsprachliche Äußerungen, die in bestimmten Erwerbsphasen Bestandteil des normalen Spracherwerbs sind, sowie
 ➡ Interferenzen im Zweitspracherwerb.

Dyslalie (auch: Stammeln, Artikulationsstörung oder phonetisch-phonologische Störung) „eine Störung auf der Lautebene, wobei diese sowohl die Artikulation oder ➡ Phonetik sowie die bedeutungsunterscheidende Funktion der Laute, die ➡ Phonologie, betreffen kann.“ (Zollinger, 2010, S. 15). Die betreffenden Kinder lassen Laute aus, ersetzen sie durch andere (Substitution) oder gleichen sie an andere an (Assimilation). Dies ist bis zu einem bestimmten Alter Teil des normalen Erstspracherwerbs. Relativ häufig sind Fehlbildungen bestimmter schwieriger Laute (➡ Sigmatismus, ➡ Schetismus, ➡ Rotazismus) (ebd., vgl. auch ➡ phonologische Prozesse). Abzugrenzen ist hiervon der
 ➡ Akzent von Kindern mit Deutsch als ➡ Zweitsprache, die bestimmte in ihrer Erstsprache nicht vorkommende Laute oder Lautverbindungen in der Zweitsprache noch nicht erworben haben.

EEE EEE EEE EEE EEE EEE EEE

eine Sprache – eine Person: ➡ Partnerprinzip

Einwortäußerung (auch: Einwortsatz, Holophrase): „Mit etwa ein bis anderthalb Jahren kombinieren die meisten Kinder noch keine Wörter, sondern produzieren hauptsächlich Einwortäußerungen. Mit einem Wort können ganz unterschiedliche Dinge ausgedrückt werden. Melanie sagt: *Ball!* Je nach Satzmelodie, Gesichtsausdruck, Gestik und Situation kann dieser ‚Satz‘ bedeuten ‚Gib mir den Ball!‘, ‚Guck mal, so ein schöner Ball!‘, ‚Wo ist der Ball?‘, ‚Achtung, jetzt kommt der Ball zu dir!‘“ (Hellrung, 2012, S. 40f)

Einzahl (auch: Singular): ➡ Numerus

Elizitieren: „das Hervorlocken von Äußerungen von Sprechern, zum Beispiel für Zwecke der Analyse oder Diagnose“ (Montanari, 2011, S. 15)

Entscheidungsfrage (auch: Satzfrage): eine Frage, mit der nach dem Satzverhältnis eines ganzen Satz gefragt wird und die nur mit Ja oder Nein beantwortet werden kann. Im Gegensatz zu ➡W-Fragen enthalten Entscheidungsfragen kein Fragewort (Matthey, 2010c).

entwicklungsproximal: Im Rahmen der von Dannenbauer entwickelten „entwicklungsproximalen“, d.h. am natürlichen Verlauf der Entwicklung ausgerichteten ➡Sprachtherapie erfolgt „die Vermittlung ausgewählter Zielformen aus der ➡Zone der nächsten Entwicklung, die vom Kind aufgenommen werden können und sein System zunehmend in Richtung auf altersgemäße Standards verändern“ (Grohnfeldt, 2007, S. 100).

Erinnerungsfragen: Fragen in Bezug auf die Handlung einer vorgelesenen oder erzählten Geschichte: „Erinnerst du dich noch daran, an ...?, wie ...?, warum ...?“ etc. (DJI, 2011, S. 190).

Ergänzungsfrage: ➡W-Frage

Erstsprache (auch: L1): die Sprache(n), die ein Kind als erstes erwirbt. Alltagssprachlich wird hierfür häufig auch der Ausdruck „Muttersprache“ verwendet. „Die Bezeichnung Erstsprache umgeht die Problematik, die mit der Deutung des Begriffs Muttersprache als von der Mutter (und nicht etwa vom Vater) erlernter Sprache einhergeht, sowie einer sich gegen Zweit- und Mehrsprachigkeit richtenden Einstellung, die suggeriert, dass es nur eine Sprache geben könne, in der ein Sprecher eine hohe Sprachkompetenz aufweist.“ (Höhle, 2010a, S. 69). Bei Mehrsprachigen ist die Erstsprache nicht unbedingt auf Dauer auch die ➡dominante Sprache (KEB, 2011).

Erstspracherwerb: der Prozess, in dem kleine Kinder eine oder mehrere erste Sprachen erwerben (BMBWK, 2011, S. 231).

Erweiterung: Erweiterungen gehören zu den Sprachlehrstrategien. Sie lassen sich einteilen in ➡Expansionen und ➡Extensionen.

Erzählen: Erzählen ist ein Beispiel für ➡dekontextualisierte Sprachverwendung und lässt sich einteilen in:

- Erzählen im weiteren Sinne: „neben dem eigentlichen Erzählen auch andere diskursive Formen wie z.B. das Berichten, das Mitteilen, das Wiedergeben, Beschreiben“ (Guckelsberger & Reich, 2008, S. 88f)
- Erzählen im engeren Sinne: „sprachliche Umsetzung von erlebten oder vorgestellten Ereignissen [...], die ‚solidarisierungsfähig‘ und auf eine Bewertungsübernahme durch den Zuhörer gerichtet“ sind“ (ebd.).

Als Kriterien für Erzählfähigkeit nennen Reich & Roth die „Einhaltung einer Gesamtform der Erzählung (Makrostruktur)“, die „nachvollziehbare Bezugnahme auf die Akteure und ihre Handlungen (Referenz)“, die „konsequente Verankerung in der Zeit (Temporalität)“ sowie den „inneren Zusammenhang des Textes (Konnektivität)“ (Reich & Roth, 2007, S. 77). Der Erwerb von Erzählfähigkeiten ist in besonderem Maße auf pädagogische Unterstützung angewiesen (Breit, 2011).

Expansion: Bei der Sprachlehrstrategie Expansion wird eine kindliche Äußerung aufgegriffen und unter Einbau der zu erwerbenden Sprachstruktur vervollständigt (Albers, 2009).

Explorationsstrategie: Strategien im Spracherwerb

Extension: Die Sprachlehrstrategie Extension greift die kindliche Äußerung nicht direkt auf, sondern führt sie sachlogisch weiter und macht dabei die zu erwerbende Sprachstruktur deutlich (Albers, 2009).

FFFFFFFFFFFFFFFFFFFFFFFFFFFF

Fall: Kasus

Falsche Freunde: „Wörter zweier Sprachen, die im Schrift- und Klangbild gleich oder ähnlich sind, aber unterschiedliche Bedeutung [...] haben; dies führt zu Fehlern in der Zielsprache (Interferenzfehler).“ (Demme, 2010, S. 78)

Familiensprache: die Sprache(n), die die Mitglieder einer Familie im familiären Kontext überwiegend verwenden (Küpelikilinc & Tasan, 2012).

fast mapping: die Fähigkeit von Kindern, „neue Wörter schnell mit Bedeutungen zu koppeln, auch wenn der Bedeutungsgehalt noch nicht voll ausdifferenziert ist“ (Kauschke, 2012, S. 44)

feminin: Genus

Flexion (auch: Beugung): Die Veränderung der Form eines Wortes. Ein Wort wird flektiert, um eine grammatische Kategorie auszudrücken, z.B. das Tempus (Zeitform) bei Verben (*antworten - sie antwortete*) und den Kasus (Fall) bei Nomen (*die Mutter - der Mutter*) (Matthey, 2010a).

Foreigner Talk (auch: Xenolekt, Ausländerregister, Ausländerdeutsch): Foreigner Talk ist eine vereinfachte Sprechweise und wird im Kontakt mit anderssprachigen Erwachsenen verwendet. Typisch für diese Sprechweise sind die Verwendung von unflektierten anstelle flektierter Formen (z.B. *du gehen* statt *du gehst*) kurze Sätze, das Auslassen von Artikeln (z.B. *der, die*), das Vermeiden von Nebensätzen sowie das Duzen (Ammon, 2015).

foreignizing: Eine Strategie, mit der lexikalische Lücken in einer Zweit- oder Fremdsprache gefüllt werden. Hierbei werden Wörter der Erstsprache genutzt, die dem Phonemsystem der Zweit- bzw. Fremdsprache angepasst werden, z.B. wird das Wort *Tasche* – englisch ausgesprochen – zu **tash*, das Wort *Hose* zu **hose* (BMBWK, 2011).

Format: Formate sind „standardisierte Interaktionsmuster mit einer festgelegten und wiederkehrenden (sprachlichen) Handlungsabfolge [...]. Solche Formate weisen eine geringe Komplexität auf und beziehen sich inhaltlich vor allem auf Situationen und Gegenstände, die im unmittelbaren Erfahrungshori-

und regional, es gibt demnach neben der Deutschen Gebärdensprache (DGS) bspw. die Lingues Signes Francaise (LSF) oder die American Sign Language (ASL) und innerhalb dieser nationalen Sprachen weitere Dialekte.“ (Schmude & Pioch 2014, S. 92f). Verwandtschaften zwischen Gebärdensprachen entsprechen nicht denen zwischen den jeweiligen Landessprachen. Der Erwerb einer Gebärdensprache ähnelt dem des Erwerbs einer Lautsprache (Krausnecker & Schalber, 2010). Gegenwort: ➡Lautsprache

Genus (auch: grammatisches Geschlecht): grammatische Kategorie. Nomen haben im Deutschen ein bestimmtes Genus: Sie sind entweder feminin (weiblich: *die Hose*), maskulin (männlich: *der Pullover*) oder neutrum (sächlich: *das Tuch*). Es gibt eine große Anzahl von Regeln, nach denen einem Nomen ein bestimmtes Genus zugewiesen wird, daher müssen Nomen i.d.R. gemeinsam mit ihrem Genus erlernt werden (Wegener, 2010).

Geschichtenschema (auch: Erzählschema): der Handlungsbogen, dem Geschichten folgen. Er beginnt üblicherweise mit einer Hauptfigur, die jenseits der Erzählzeit und des Erzählortes ein überraschendes Erlebnis hatte oder etwas Außergewöhnliches geplant hat. Hieraus entwickeln sich das weitere Geschehen: Die Hauptfigur setzt sich mit dem Erlebnis auseinander oder verfolgt ihren Plan und erreicht dabei ein bestimmtes Ergebnis (Merkel, 2005).

Geschlecht: ➡Genus

Geste: Gesten, also Bewegungen von Armen, Händen und Fingern, sind ein Element der nonverbalen ➡Kommunikation und spielen eine wichtige Rolle im frühen Spracherwerb. Unterscheiden lassen sich ➡deiktische, ➡referentielle und ➡konventionalisierte Gesten (Weinert & Grimm, 2008).

Geste, deiktische: „eine Geste des Zeigens, Gebens und Hinweisens. Da man den jeweiligen ➡Referenten nur aus dem Kontext erschließen kann, sind diese Gesten noch vorsymbolisch.“ (Weinert & Grimm, 2008, S. 529).

Geste, konventionalisierte: Gesten, die aus „festgefügtten Bedeutungs-Handlungs-Zusammenhängen wie der Verneinung durch Kopfschütteln oder der Zustimmung durch Nicken“ bestehen (Weinert & Grimm, 2008, S. 529).

Geste, referentielle: Eine Geste, die einen präzisen ➡Referenten anzeigt und damit über symbolische Qualität verfügt (Weinert & Grimm, 2008).

Grammatik: Oberbegriff für ➡Morphologie und ➡Syntax

Graphem: „Grapheme sind Buchstaben oder Buchstabengruppen, die mit einem ➡Phonem korrespondieren.“ Phoneme können durch unterschiedliche Grapheme repräsentiert werden. So kann z.B. das Phonem /i:/ durch die Grapheme <ie> (wie in *Wiese*), <ih> (wie in *ihr*), <i> (wie in *Igel*), oder <ieh> (wie in *flieh*) wiedergegeben werden (Schründer-Lenzen, 2013, S. 20).

HHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHHH

Halbsprachigkeit, doppelte (auch: doppelter Semilingualismus, doppelte Semilingualität): Der vorrangig im Zusammenhang mit Kindern mit Migrationshintergrund verwendete Begriff „doppelte Halbsprachigkeit“ wird in der Fachliteratur vielfach kritisiert, da ihm überholte Konzepte von Sprache und Mehrsprachigkeit zugrundeliegen. Er impliziert, es gebe eine „vollständige“, also perfekte Sprachkompetenz, die genau bestimmbar sei und die die doppelte „Halbsprachigen“ nur je zur Hälfte besitzen. Dies legt die Vorstellung nahe, für Sprache stehe nur eine begrenzte Kapazität zur Verfügung, die bei Mehrsprachigen auf mehrere Sprachen aufgeteilt, also halbiert werden müsse. Der Begriff beruht zudem auf der Annahme, dass Einsprachigkeit die Norm darstellt, an der auch die Kompetenzen Mehrsprachiger gemessen werden können. So werden z.B. die Erstsprachkompetenzen in Deutschland aufwachsender Kinder mit der von Kindern verglichen, die in dieser Sprache einsprachig aufwachsen und in ihr beschult werden. Der Grund für die vergleichsweise schlechteren sprachlichen Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund, die als Begründung für die mit dem Begriff „Halbsprachigkeit“ verbundene defizitorientierte Sichtweise herangezogen werden, ist nicht in der Zweisprachigkeit selbst oder in individuellen oder kognitiven Voraussetzungen zu suchen. Er liegt vielmehr in politischen und sozialen Faktoren wie z.B. dem geringen Prestige der Erstsprache, dem Druck der mehrheitlich anderssprachigen Umgebung und dem assimilatorischen Unterricht (Jampert, 2002; Reich, 2010; Fürstenau, 2011; Wiese et al., 2011; Fasseing Heim, 2013; Schneider, 2015).

Harmonisierungsprozess: ➡ phonologischer Prozess

Hauptwort: ➡ Nomen

Herkunftssprache: die Sprache(n), die für eine Person oder eine Familie eine Bedeutung hat, die sich aus der Herkunft der Eltern oder Großeltern ergibt. Die Herkunftssprache ist nicht unbedingt identisch mit der ➡ Familiensprache. So kann z.B. die Herkunftssprache einer Familie Armenisch sein, die Familiensprache jedoch Türkisch (Küpelikilinc & Tasan, 2012).

Hochdeutsch, Hochsprache: ➡ Standardsprache

Holophrase: ➡ Einwortäußerung

IIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIIII

Imperativ (auch: Befehlsform): Der Imperativ ist eine Verbform, mit der man Befehle, Aufforderungen, Vorschläge oder Warnungen ausdrückt. Im Deutschen gibt es drei Befehlsformen des Verbs: Du-Imperativ (*Lauf weg!*), Sie-Imperativ (*Laufen Sie weg!*) und Ihr-Imperativ (*Lauft weg!*) (Matthey, 2010b).

Imperfekt: ➡ Präteritum

Indikativ: der Indikativ ist der Aussage- oder Wirklichkeitsmodus des Verbs. Er wird – anders als ➡Konjunktiv und ➡Imperativ – verwendet, um einen Sachverhalt als gegeben darzustellen (z.B. *Die Kinder laufen weg*) (Levin, 2010b).

Infinitiv: die Grundform des Verbs (z.B. *gehen, lesen*)

Inhaltswort (auch: Autosemantikum): Inhaltswörter sind Wörter, die eine eigenständige lexikalische Bedeutung besitzen. Zu den Inhaltswörtern gehören Nomen (*Haus, Freundschaft*), Verben (*gehen, essen*) und Adjektive (*schön, klein*) (Szagun, 2013).

Input, sprachlicher: „die Sprache, die einen Lerner umgibt. Sie kann gesprochen oder geschrieben sein. Aus ihr kann der Lerner die Regeln der ➡Zielsprache erschließen.“ (KEB, 2011, o.S.)

Intake: „Mit Intake werden diejenigen Aspekte, Elemente oder Strukturen des ➡Inputs bezeichnet, auf die Lernende ihre Aufmerksamkeit richten und die sie für ihren Spracherwerb nutzen.“ (Aguado, 2010, S. 133) Intake bezeichnet auch die Bedeutung der Eigenaktivität des Kindes im Spracherwerb, wenn es z.B. kompetente Sprecher dazu bringt, mit ihm zu sprechen oder Dinge zu benennen (Bruner, 1987).

Interdependenzhypothese: Diese von Toukoma und Skutnabb-Kangas sowie von Cummins entwickelte Hypothese besagt, dass die Sprachkompetenz, die ein Kind in einer Zweitsprache erreichen kann, u.a. von der Sprachkompetenz abhängt, über die es in der Erstsprache zu dem Zeitpunkt verfügt hat, an dem der intensive Kontakt mit der Zweitsprache begonnen hat. Diese Vorstellung wurde Tracy (2009) zufolge durch neuere Forschungsergebnisse widerlegt. Die Förderung der Zweitsprache kann daher nicht grundsätzlich erst dann begonnen werden, wenn der Erwerb der Erstsprache bis zu einem bestimmten Punkt vorangeschritten ist. Unabhängig davon ist jedoch davon auszugehen, dass hohe Kompetenzen in der Erstsprache eine gute Grundlage für den Erwerb einer zweiten Sprache darstellen (Meisel, 2003; Schneider, 2015).

Interferenz: Der Begriff Interferenz bezeichnet nicht zielsprachliche Äußerungen, die sich durch einen ➡Transfer, also die Übertragung sprachlichen Wissens aus einer Sprache in eine andere ergeben (Apeltauer, 2014). Der Begriff Interferenz (auch: „negativer Transfer“) wird v.a. in der Fremdsprachendidaktik und in der Sprachlehrforschung verwendet und ist – anders als der wertfreie Begriff „Transfer“ zumeist negativ belegt (Scharff Rethfeldt, 2013)

Interimsprache: ➡Lernersprache

Interlanguage: ➡Lernersprache

Intonation: ansteigender und abfallender Verlauf der Tonhöhe in einem Wort oder einem Satz. Ein Beispiel hierfür ist das Heben der Stimme am Ende eines Fragesatzes (Szagun, 2013).



joint attention: ➡ Aufmerksamkeit, gemeinsame

Joker, sprachlicher: ➡ Passe-partout-Wort



kanonisches Lallen (auch: kanonisches Babbeln): Bevor Kinder beginnen Wörter zu produzieren, experimentieren sie mit den Lauten und Silben ihrer Erstsprache. Dabei verdoppeln sie aus einem Konsonant und einem Vokal bestehende Silben (*da-da, ba-ba*). Das kanonische Lallen ist ein Hinweis auf eine zunehmende Kontrolle über die Sprechwerkzeug und weist bereits eine satz-ähnliche ➡ Intonation auf (Weinert & Grimm, 2008; Falk et al., 2008).

Kasus (auch: Fall): im Deutschen steht das Nomen immer in einem von vier Kasus: Nominativ (auch: 1. Fall, Wer-Fall: *der Erzieher*), Genitiv (auch: 2. Fall, Wessen-Fall: *des Erziehers*), Dativ (3. Fall, Wem-Fall: *dem Erzieher*) oder Akkusativ (4. Fall, Wen-Fall: *den Erzieher*) (Welke, 2010).

Kindgerichtete Sprache (KGS): Kindgerichtete Sprache ist eine besondere Art und Weise, in der Erwachsene und ältere Kinder mit kleinen Kindern sprechen. Je nach Alter des Kindes lassen sich unterschiedliche Formen unterscheiden (➡ Ammensprache, ➡ stützende Sprache, ➡ lehrende Sprache). KGS ist zwar weit verbreitet und unterstützt den Spracherwerb, sie wird jedoch nicht in allen Kulturen verwendet und stellt keine notwendige Bedingung für den Spracherwerb dar (Szagun, 2013; Nickel 2014).

Kodieren: Man unterscheidet zwischen Enkodieren und Dekodieren. Enkodieren ist der Vorgang, bei dem eine Absicht oder ein Gedanke in eine sprachliche Äußerung „übersetzt“, also verschlüsselt wird. Entsprechend werden beim Dekodieren Laut- oder Buchstabenfolgen entschlüsselt, d.h. man ordnet ihnen einen Sinn zu (vgl. Schneider et al., 2013).

Kommunikation, verbale: sprachlich vermittelter Austausch von Informationen. Die verbale Kommunikation erfolgt mittels der akustischen-artikulatorischen Modalität (Lautsprache) oder der visuell-gestischen Modalität (➡ Gebärdensprache) (Chilla et al., 2010; Dümig & Leuniger, 2013).

Kommunikation, nonverbale: Mitteilungsweisen wie Mimik, Gesten und Körperhaltung (Merkel, 2005). Diese werden auch als Körpersprache bezeichnet.

Komparation: die Steigerung von Adjektiven (Positiv: *klug* – Komparativ: *klüger* – Superlativ: *am klügsten/die klügste*)

Komparativ: die erste Steigerungsform des Adjektivs (*klüger*)

Kompensationsstrategie: ➡ Strategien im Spracherwerb

Komposition (auch: Zusammensetzung): Wortbildung, bei der zwei Wörter zu einem neuen Wort (Kompositum) zusammengesetzt werden (z.B. *Steigerung + Form* zu *Steigerungsform*) (Thurmair, 2010).

Konjunktion (auch: Bindewort): Ein „Wort, das Satzteile oder Sätze miteinander verbindet, z.B.: *und, oder, aber, denn, sowie, dass*“ (Breit, 2011, S. 76)

Konjunktiv (auch: Möglichkeitsform): der Konjunktiv ist der Möglichkeitsmodus des Verbs. Er wird – anders als ➡Indikativ und ➡Imperativ – verwendet, um einen Sachverhalt als „faktisch nicht aktuell gegeben“ darzustellen (Barkowski & Rische, 2010a, S. 163). Es wird unterschieden zwischen Konjunktiv I (*Das Kind laufe weg*) und Konjunktiv II (*das Kind würde weglaufen*).

Konsonant (auch: Mitlaut): Konsonanten sind Laute, die durch einen Verschluss (z.B. [p]) oder Engebildung (z.B. [f]) im Mund gebildet werden (Reinke, 2010). Gegenwort: ➡Vokal

Konsonantenverbindung (auch: Konsonantencluster, Mehrfachkonsonanz): In vielen Sprachen, u.a. auch im Deutschen, können in einem Wort mehrere Konsonanten hintereinander stehen (z.B. *Blume, sprichst*). Im Erstspracherwerb werden Konsonantenverbindungen zunächst vereinfacht (➡phonologischer Prozess) (Kauschke, 2012). Bestimmte Konsonantenverbindungen kommen in einigen Sprachen nicht vor, daher müssen sich Kinder mit diesen Erstsprachen die entsprechenden Konsonantenverbindungen im Verlauf des Zweitspracherwerb erst aneignen.

Kontaktmonate (auch: Kontaktdauer): Zeitspanne, während derer eine Person bislang eine zweite Sprache erworben hat. Diese ist für die Einschätzung der Sprachkompetenz in der zweiten Sprache von Bedeutung. Bei Kindern sollte sie gemeinsam mit den Eltern rekonstruiert werden, da sie nicht unbedingt aus dem Zeitpunkt des Eintritts in die Kita abgeleitet werden kann (Lengyel, 2012).

kontextgebundene Sprachverwendung: ➡Dekontextualisierung

Konzeptionelle Schriftlichkeit und Mündlichkeit: s. Sprachgebrauch, konzeptionelle Dimension

Körpersprache: ➡Kommunikation, nonverbale

Korrektives Feedback: Beim korrektiven Feedback wiederholt der Erwachsene nicht zielsprachliche Äußerungen des Kindes in korrigierter Form. Dabei macht er das Kind nicht direkt auf seinen Fehler aufmerksam (Rothweiler & Ruberg, 2011). ➡Sprachlehrstrategie

Kunstwort: ➡Nichtwort



L1 (language 1): ➡Erstsprache

L2 (language 2): ➡Zweitsprache

Langandauerndes gemeinsames Denken: ➡ Sustained shared thinking

Late bloomer: ➡ Late talker

Late talker: Der gängigen Definition zufolge sind Late talker Kinder, deren Wortschatz im Alter von 24 Monaten kleiner als 50 Wörter ist und die keine Zwei-Wort-Kombinationen produzieren (Zollinger, 2010). Late talker sind damit „Kinder mit einer sehr langsamen frühen Sprachentwicklung“ (Szagun, 2013, 191). Diese Bezeichnung impliziert jedoch nicht, dass diese Kinder „per se ein Risiko für eine Spracherwerbsstörung haben. Es gibt unterschiedliche Gründe, warum Kinder eine langsame Sprachentwicklung haben können – vorausgesetzt körperliche Ursachen, wie etwa schlechteres Hören, sind ausgeschlossen. Dazu gehören ein schlechteres Sprachangebot in der sozialen Umwelt, ein persönlichkeitsbedingtes geringes Interesse des Kindes an sozialer Interaktion, ein pronominaler/ ➡ holistischer Spracherwerbsstil, und eine sich anbahnende ➡ Spracherwerbsstörung.“ (ebd., S. 192; vgl. auch ➡ Vokabelspurt). Zudem ist bedeutsam, dass die Hälfte aller als late talker identifizierten Kinder im Alter von drei Jahren den Abstand im Wortschatz aufgeholt haben. Sie gelten damit als „Spätaufblüher“ bzw. „late bloomer“ (Jungmann & Albers, 2013).

Lautdiskrimination: ➡ Diskrimination, auditive

Lautmalerei (auch: Onomatopoesie oder Onomatopoeia): die sprachliche Nachbildung von Lauten oder Geräuschen mit Hilfe von Rhythmus und Sprachstruktur. Man unterscheidet wortbildende Lautmalereien (*knallen, rumpeln, rauschen, klirren; Kuckuck*) und Interjektionen (*klipp-klapp, boing*) (vgl. BMBWK, 2011).

Lautsprache: ➡ Kommunikation, verbale

Lehrende Sprache: ➡ Sprachlehrstrategie

Leichte Sprache: Leichte Sprache ist eine ➡ Varietät der deutschen Sprache. Sie wurde entwickelt, um Menschen mit gering ausgeprägter Lesekompetenz den Zugang zu schriftlichen Texten zu ermöglichen. Leichte Sprache zeichnet sich durch einen einfacheren Satzbau und die weitestmögliche Ersetzung von Fremd- und Fachwörtern durch Wörter aus dem Grundwortschatz aus. Zudem ist für das Verstehen von Texten in Leichter Sprache weniger Weltwissen notwendig, sie sind also auch sachlich einfacher. Zusätzlich erleichtert wird das Lesen durch visuelle Merkmale wie große Schrift, visuelle Aufteilung von Wörtern in ihre Bestandteile (z.B. Bestandteile) und Bebilderung. AdressatInnen von Texten in Leichter Sprache sind zu einen Menschen mit kognitiven Einschränkungen und Sinnesbehinderungen, zum anderen Menschen, die von funktionalem Analphabetismus betroffen sind sowie Menschen, die am Beginn des Zweitspracherwerbs stehen (Maaß, 2015).

Lernersprache (auch: Lernervarietät, Interimssprache, Übergangsgrammatik, Interlanguage): „Sprachsystem eines Zweitsprachenlerner zu einem gegebenen Zeitpunkt. Die Lernersprache zeigt Züge der Grammatik der Erstsprache, Züge der Grammatik der Zweitsprache sowie Charakteristika, die weder auf die Erst- noch auf die Zweitsprache zurückzuführen sind.“ (KEB, 2011, o.S.)

Lexikalische Strategie: ➡ Strategie, lexikalische

Lexikon: hier: Wortschatz; alle Wörter einer Sprache bzw. die Wörter einer Sprache, die eine Person verstehen (rezeptiver Wortschatz) oder verwenden kann (produktiver Wortschatz). Teilweise finden sich hierfür auch die Ausdrücke „passiver“ bzw. „aktiver“ Wortschatz (vgl. KEB, 2011).

Linguistik (auch: Sprachwissenschaft): Die Wissenschaft, die sich mit der Erforschung menschlicher Sprachen beschäftigt. Untersucht werden Strukturen und Elemente (z.B. Wörter) von Sprachen und deren Bedeutungen sowie der Sprachgebrauch. Weitere Themen sind z.B. die Verwandtschaft zwischen Sprachen, Sprachgeschichte, Sprachwandel und Sprachkontakt sowie Spracherwerb und Sprachlernen (vgl. Ehlich, 2010).

Lispeln: ➔ Sigmatismus

Literacy: Teilhabe an der Erzähl-, Buch- und Schriftkultur, im weiteren Sinne auch Textverständnis, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Umgang mit Schriftsprache oder mit literarischer Sprache (Ulich, 2005; Albers, 2014)

Literacy-Center: Literacy-Center sind „thematisch fokussierte Spielumgebungen, die zum Rollenspiel und zum Schriftgebrauch einladen. Durch Besuche beim Arzt, beim Friseur, im Restaurant, in der Post etc. beobachten die Kinder möglichst genau die entsprechenden Abläufe. In einer Spielecke wird anschließend ein entsprechendes Ensemble inszeniert. Im Laufe der Spielhandlung kommt es nicht nur zum Gebrauch einer ➔ dekontextualisierten Sprache, sondern auch zu einem erhöhten Anteil schriftbezogener Aktivitäten.“ (Nickel, 2014, S. 670)

MMMMMMMMMMMMMMMMMMMM

maskulin: ➔ Genus

mean length of utterance: ➔ MLU

mehrsprachig aufwachsende Kinder: Kinder, „die in ihren ersten Lebensjahren in Interaktionssituationen geraten, in denen mehrere Sprachen in kommunikativ relevanter Weise Verwendung finden“ (Reich, 2010, S. 8).

Mehrsprachigkeit: Mehrsprachigkeit bedeutet die Verwendung mehrerer Sprachen innerhalb eines Territoriums (➔ gesellschaftliche Mehrsprachigkeit), innerhalb einer Institution (➔ institutionelle Mehrsprachigkeit) oder durch eine Person (➔ individuelle Mehrsprachigkeit) (Riehl, 2006).

Mehrsprachigkeit, gesellschaftliche (auch: kollektive, territoriale M., Bilingualismus, Multilingualismus): „die Verwendung mehrerer Sprachen in einer Gesellschaft, einem Staat, einer politischen Einheit“ (de Cillia, 2010, S. 247). Weltweit gesehen ist diese Situation die Norm, nicht die Ausnahme. „Aussagen und Auffassungen, die von der Einsprachigkeit eines Staates, eines Landes oder auch einer Gesellschaft ausgehen, [sind] unpassend und gelegentlich sogar grotesk.“ (Schneider, 2015, S. 11). Schätzungen zufolge wachsen zwei Drittel aller Kinder in einer mehrsprachigen Umgebung auf (ebd.).

Mehrsprachigkeit, individuelle (auch: Bilingualität, Multilingualität): Nach wie vor gibt es keine allgemein anerkannte Definition des Begriffes individuelle Mehrsprachigkeit. Im vorliegenden Glossar wird der Begriff Mehrsprachigkeit für Personen verwendet, die in der alltäglichen Kommunikation zwei oder mehr Sprachen verwenden (vgl. Grosjean, 1996). Mehrsprachigkeit bei Kindern entsteht entweder

- durch den ➡simultanen (gleichzeitigen) Erwerb zweier oder mehrerer Sprachen (im Falle zweier Sprachen auch: bilingualer/zweisprachiger/doppelter Erstspracherwerb, Doppelspracherwerb) oder
- durch den sukzessiven (nacheinander erfolgenden, konsekutiven) Erwerb zweier oder mehrerer Sprachen. Dabei wird eine zweite oder dritte Sprache in einem Alter erworben, in dem die Erstsprache(n) bereits zumindest in Grundzügen erworben ist bzw. sind (➡Zweitspracherwerb bzw. Drittspracherwerb).

(Tracy, 2010; Montanari, 2011; Rothweiler & Ruberg, 2011)

Mehrsprachigkeit, institutionelle: die Verwendung mehrerer Arbeitssprachen in einer Institution. Beispiele hierfür sind zweisprachige Schulen oder Kindertagesstätten (Riehl, 2006).

Mehrzahl (auch: Plural): ➡Numerus

metasprachliche Kompetenz: die „Fähigkeit, sprachliche Einheiten nicht nur für kommunikative Zwecke zu nutzen, sondern sie selbst zum Gegenstand der Kommunikation zu machen“ (Krafft 2013, S. 147).

Migrationshintergrund: Der Definition des Statistischen Bundesamtes zufolge sind Menschen mit Migrationshintergrund Ausländer und eingebürgerte ehemalige Ausländer, nach 1949 als Deutsche auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderte und in Deutschland als Deutsche Geborene mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil (Statistisches Bundesamt, 2014). Migrationshintergrund ist nicht automatisch mit Mehrsprachigkeit gleichzusetzen: Nicht alle Kinder mit Migrationshintergrund wachsen mehrsprachig auf, und nicht alle mehrsprachig aufwachsenden Kinder haben einen Migrationshintergrund (Ritterfeld & Lüke, 2012).

Mimik: Der Begriff Mimik bezeichnet „durch Kontraktionen [Zusammenziehen] der Gesichtsmuskeln bedingte sichtbare – willkürliche oder unwillkürliche – Bewegungen der Gesichtsoberfläche“ (Eßer, 2010, S. 214). Die Mimik ist ein wichtiges Element der nonverbalen ➡Kommunikation.

Minimalpaare: ➡Phonologie

missed / mistaken identity: „In Folge fehlender Vergleichsnormen besteht bei mehrsprachigen Kindern die Gefahr der Über- und Unterschätzung ihrer sprachlichen Fähigkeiten: Medizinisch unauffälligen Kindern wird fälschlicherweise eine SSES unterstellt (‘mistaken identity’), und mehrsprachige sprachgestörte Kinder werden nicht als solche erkannt (‘missed identity’)“ (Voet Cornelli et al., 2013, S. 914).

Mitlaut: ➡Konsonant

Neutralisationsstrategie: ➡ Strategien im Spracherwerb

Neutrum: ➡ Genus

Nichtumgebungssprache: ➡ Umgebungssprache

Nichtwort (auch: Kunstwort, Pseudowort). Nichtwörter werden nach den Regeln einer bestimmten Sprache gebildet. Man verwendet sie in der Forschung, um kognitive Prozesse unabhängig vom Wortschatz zu untersuchen. Beispiel für ein Nichtwort im Deutschen: *KNULIPOR (Schneider et al., 2013, S. 108).

Nomen (auch: Substantiv, Namenwort, Hauptwort): Nomen im engeren Sinne sind Wörter, die ein festes ➡ Genus haben und z.B. Personen (*Frau*), Tiere (*Katze*) oder Gegenstände (*Stuhl*) bezeichnen.

nonverbale Kommunikation: ➡ Kommunikation, nonverbale

Numerus: Die Zahlform eines Wortes. Alle zählbaren Nomen können im Singular (Einzahl: *das Dorf*) oder im Plural (Mehrzahl: *die Dörfer*) stehen (Höhle, 2010b).



offene Fragen: ➡ W-Fragen

Onomatopoesie: ➡ Lautmalerei



Paraphrase: ➡ Umschreibung

Partnerprinzip (auch: Modell „eine Person – eine Sprache“, „one person – one language“-Methode, OPOL-Methode): Eine Möglichkeit der Sprachenverteilung in Familien, in denen beide Elternteile unterschiedliche Sprachen sprechen. Hierbei wird der Input nach Personen getrennt, d.h. jedes Elternteil kommuniziert ausschließlich in seiner Sprache mit dem Kind. Dieses Modell hat eine lange Tradition und wird Eltern häufig als besonders erfolgversprechend empfohlen. Allerdings wird das Prinzip in der Alltagspraxis nur in den seltensten Fällen langfristig konsequent angewandt, selbst wenn die Eltern dies ursprünglich geplant haben; denn das würde bedeuten, dass alle Familienmitglieder ständig die Sprache wechseln müssten, wenn die ganze Familie zusammen ist. Die dem Modell zugrundeliegende Annahme, dass eine konsequente Sprachtrennung notwendig sei, damit das Kind die Sprachen zu unterscheiden lernt, ist mittlerweile widerlegt. Ein Nachteil des Modells ist, dass das Kind in der Nichtumgebungssprache häufig keinen ausreichenden Input erhält. Zumeist wird daher die Nichtumgebungssprache zur schwächeren Sprache, und oftmals antworten daher Kinder, die nach diesem Prinzip bilingual erzogen werden, in der Umgebungssprache, wenn sie von einem bilingualen Elternteil in der Nichtumgebungssprache angesprochen werden; dies trifft insbesonde-

re auf Nachgeborene innerhalb einer Geschwisterreihe zu. (Montanari, 2003; Schneider, 2015). ➡simultaner Erwerb mehrerer Sprache

Passe-partout-Wort (auch: sprachlicher Joker, Globalwort, unspezifisches Wort): Passe-partout-Wörter sind Wörter, die in vielen Situationen passen (*Ding, Sache, machen, tun*) [...]. Da die Bedeutung dieser Wörter sehr variabel und vor allem unspezifisch ist, wird der Inhalt der sprachlichen Äußerung auf das Notwendige reduziert.“ (Jeuk, 2003, S. 153). Besonders Kinder, die über einen geringen Wortschatz verfügen, verwenden häufig derartige unspezifische Wörter.

Passiv (auch: Leideform): eine Form des Verbs. Mit dem Passiv betont man entweder eine Handlung (Vorgangspassiv, z.B. *Das Kind wird angezogen*) oder einen Zustand nach einer Handlung (Zustandspassiv, z.B. *Das Kind ist angezogen*) (Lewandowski, 1990). Gegenwort: ➡Aktiv

Passiver Wortschatz: ➡Lexikon

Peers: Peers sind Kinder, „die ungefähr gleich alt sind und sich auf einem ähnlichen kognitiven, emotionalen und sozio-moralischen Entwicklungsstand stehen. Da sie gegenüber Institutionen und ihren Repräsentanten eine gleiche Stellung einnehmen, gleiche Entwicklungsaufgaben und normative Lebensereignisse zu bewältigen haben, sind Kinder bezüglich ihrer Macht und ihres sozialen Status im Umgang mit ihren Peers relativ gleichberechtigt. Das macht sie zu ‚Ebenbürtigen‘ und unterscheidet ihre Beziehungen generell von denen zu Erwachsenen.“ (Licandro & Lüdtko, 2013, S. 4ff)

Perfekt: eine Zeitform des Verbs, die aus dem Hilfsverb *haben* bzw. *sein* und dem Partizip Perfekt (*gespielt*) gebildet wird. Es bezeichnet i.d.R. ebenso wie das ➡Präteritum Vergangenes, insbesondere in Fällen, in denen das Ergebnis und nicht der Vorgang selbst betont wird (*Wir haben ein Konzept erstellt*). In der Umgangssprache wird als Vergangenheitsform fast ausschließlich das Perfekt verwendet (*Wir haben heute im Garten gespielt*) (Dengscherz, 2010).

Perspektivwechsel: ➡Theory of mind

Phon (auch: Sprechlaut): ein von den Sprechorganen produzierter sprachlicher Laut (Szagun, 2013)

Phonem: die „kleinste bedeutungsunterscheidende lautliche Einheit einer Sprache“ (Schneider et al., 2013, S. 109) ➡Phonologie

Phonem-Graphem-Korrespondenz (PGK): Der Begriff Phonem-Graphem-Korrespondenz bezeichnet den Zusammenhang zwischen ➡Phonemen und ➡Graphemen. Im Deutschen kann ein Laut durch verschiedene Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen orthographisch korrekt geschrieben werden (Schründer-Lenzen, 2013, S. 21).

Phonetik: Die Phonetik beschäftigt sich mit der Wahrnehmung und Produktion von Lauten (Phonen) als physiologisch-akustisches Ereignis (Breit, 2011).

phonetisch-phonologische Assoziation: „Zahlreiche Wörter haben eine lautlich sehr ähnliche Struktur. Meist sind es Bezeichnungen für semantisch

völlig verschiedene Sachverhalte/Objekte. Das Kind muss lernen, dass in den allermeisten Fällen gleich klingende Wörter nicht eine gleiche oder ähnliche Bedeutung haben. Wenn das Kind ein neues Wort hört, das sich auf ein neues Objekt bezieht, versucht es, sich das Wort mit seinem bisherigen Gedächtnisbestand zu ‚erklären‘. Es aktualisiert ein phonetisch ähnliches Wort“, z.B. wird *Lachs* mit *Laster* assoziiert (Reimann, online). Dieses Phänomen tritt auch im Zweit- und Fremdspracherwerb auf z.B. bei der Assoziation von *become* mit *bekommen* (sog. ➡ „falsche Freunde“).

Phonologie: die Phonologie beschäftigt sich mit der Lautstruktur einer Sprache: Jede Sprache besteht aus einer Anzahl spezifischer Phoneme (bedeutungsunterscheidender Laute). Wenn ein Phonem in einem Wort durch ein anderes ausgetauscht wird, verändert sich die Bedeutung des Wortes (z.B. *leise* – *Reise*). Im Deutschen kann sich eine andere Bedeutung auch dadurch ergeben, dass sich die Vokallänge verändert, z.B. *Beet* – *Bett*. Wortpaare, die sich nur in einem Phonem unterscheiden, heißen Minimalpaare (vgl. Ehlich et al., 2008b; Szagun, 2013). Für die Bedeutung eines Wortes sind die Phoneme entscheidend, nicht deren Realisierung als Phone. So ist es z.B. für die Bedeutung irrelevant, ob das Phonem /r/ in *Rasen* als [r] (gerolltes Zungenspitzen-r) oder als [ʁ] (geriebenes Zäpfchen-r) gesprochen wird.

phonologische Bewusstheit: „Unter phonologischer Bewusstheit versteht man die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf die Laute der Sprache zu richten, und zwar unabhängig von ihrer Bedeutung, und diese Laute bewusst zu manipulieren.“ (Becker-Mrotzek et al., 2013, S. 13). Man unterscheidet zwischen phonologischer Bewusstheit im weiteren Sinne (Identifizieren größerer sprachlicher Einheiten und Erkennen von Ähnlichkeiten im Klang, also Reimen) sowie phonologischer Bewusstheit im engeren Sinne (Identifizieren von Einzellauten in Wörtern) (Hellrung, 2012, S. 37).

phonologischer Prozess: „Während des Worterwerbs sind verschiedene Lautveränderungen (phonologische Prozesse) zu beobachten, die speziell die Sprache von Kindern charakterisieren. Diese Erscheinungen sind vorübergehend und meist dadurch gekennzeichnet, dass sie die Zielform vereinfachen und dem jeweiligen Sprachstand des Kindes anpassen. Die Kinder nutzen also bestimmte Strategien, um für sie schwierige Strukturen und Laute zu umgehen.“ (Falk et al., 2008, S. 24). Beispiele für phonologische Prozesse sind Angleichungsprozesse (Assimilations- oder Harmonisierungsprozesse) wie die Vokalharmonie, bei der Vokale auf andere Silben übertragen werden (*Teddy* – *dede*), Ersetzungsprozesse (Substitutionsprozesse), bei denen bestimmte Laute durch andere ersetzt werden (*Dusche* – *duke*; *Fisch* – *fis*) und Silbenstrukturprozesse, bei denen z.B. einer von mehreren aufeinanderfolgenden Konsonanten (Mitlauten) ausgelassen wird (*Blatt* – *bat*, *Spiegel* – *pigel*) (ebd.). Diese phonologischen Prozesse sind Bestandteil des normalen Spracherwerbs. Sie können jedoch auch ein Anzeichen für eine phonologische Verzögerung sein, wenn sie über ein halbes Jahr länger bestehen als üblich (Hellrung, 2012).

Plural (Mehrzahl): ➡ Numerus

Poltern: Das Poltern zählt zu den Sprechunflüssigkeiten. Wichtigstes Merkmal ist „eine schnelle, überhastete Sprechweise, welche meist in Kombination mit undeutlicher, verwaschener Artikulation sowie Problemen im Sprachverständnis auftritt.“ (Zollinger, 2010, S. 16)

Semantik: Die Semantik beschäftigt sich mit der Bedeutung sprachlicher Einheiten, also mit der Bedeutung von Wörtern, Sätzen und Texten (Breit, 2011).

Semilingualismus, Semilingualität: ➡ Halbsprachigkeit, doppelte

Sensible Phase: Das Konzept der sensiblen Phase „bezieht sich auf den Erwerb der Grammatik einer ersten Sprache [...]. [Es] besagt, dass es im jungen Menschen eine erhöhte Sensibilität für sprachliches Lernen gibt. Optimal ist diese in der Zeitspanne von ein bis vier Jahren. [...] Man geht davon aus, dass die erhöhte Sensibilität für sprachliches Lernen danach allmählich abnimmt. Es gibt unterschiedliche Auffassungen, wann genau dieser Prozess einsetzt – in der mittleren Kindheit um ca. sieben bis acht Jahre [...] oder schon ab vier Jahre“ (Szagun, 2013, S. 273ff). Man geht davon aus, dass es für den Erwerb einzelner sprachlicher Fähigkeiten (Grammatik, Phonologie, Wortschatz) verschiedene optimale Erwerbsperioden gibt (Schneider, 2015, S. 41).

Sigmatismus (auch: Lispeln): die nicht zielsprachliche Aussprache des s-Lautes (Zollinger, 2010), s. auch ➡ Dyslalie

Singular (auch: Einzahl): ➡ Numerus

silent phase: ➡ stille Phase

Silbenstrukturprozess: ➡ phonologischer Prozess

simultaner Erwerb mehrerer Sprachen (im Falle zweier Sprachen auch: simultan zweisprachiger Erwerb, bilingualer/zweisprachiger/doppelter Erstspracherwerb, Doppelspracherwerb): von einem simultanen Erwerb mehrerer Sprachen spricht man, wenn ein Kind von früh an zwei (oder mehr) Sprachen gleichzeitig erwirbt, also mit zwei (oder mehr) Erstsprachen aufwächst. Dies trifft besonders auf Familien zu, in denen die Eltern zwei unterschiedlichen Sprachen sprechen (➡ Partnerprinzip). Über das Alter, in dem eine zweite Sprache spätestens hinzukommen muss, damit von einem simultanen Erwerb gesprochen werden kann, besteht in der wissenschaftlichen Diskussion keine Einigkeit (Maak, 2010). Einige AutorInnen gehen auch dann von einem simultan zweisprachigen Erwerb aus, wenn z.B. ein Kind mit einer nichtdeutschen Familiensprache schon in einem frühen Alter eine deutschsprachige Krippe besucht (List, 2010). Der Erwerb ➡ morphologischer und syntaktischer Fähigkeiten erfolgt analog zum einsprachigen Erwerb (Ruberg, 2013); simultan bilinguale Kinder beginnen nicht später zu sprechen als einsprachige Kinder (Tracy, 2009). Der Gesamtwortschatz simultan bilingualer Kinder ist in der Regel insgesamt größer, der Wortschatz in jeder einzelnen Sprache jedoch kleiner als bei einsprachigen Kindern, da beide Sprachen in unterschiedlichen Kontexten erworben werden. Bei einer Erhebung des Wortschatzes müssen daher immer beide Sprachen berücksichtigt werden (Kiese-Himmel et al., 2013). Zumeist ist bei simultan zweisprachigen Kindern eine Sprache ➡ dominant (Schneider, 2015). Auch bei Kindern mit zunächst ähnlich guten Kompetenzen in beiden Sprachen entwickelt sich meist spätestens mit Schulbeginn die Nichtumgebungssprache zur schwächeren Sprache (ebd.; List, 2010).

Sprachbewusstheit: „Sprachbewusstheit [...] umfasst Aufmerksamkeit eines Individuums auf Sprachliches und metasprachliche Fähigkeiten, sichtbar an sprachlichen Operationen [...] und an Reflexionen über Sprache. Sie entwickelt

sich im Austausch mit dem Gebrauch einer oder (eher) mehrerer Sprachen, indem aufgrund der menschlichen Sprachfähigkeit aus den Sprachdaten Hypothesen gebildet und geprüft werden. Im mehrsprachigen Kontext gibt es vielerlei Gelegenheit dazu, weil die reale Begegnung mit Sprachen Unvertrautes als Auffälliges zeigt und so aufmerksam macht“ (Oomen-Welke, 2006, S. 253).

Sprachdiagnostik: „die genaue Zuordnung eines Befundes zu den Symptomen einer Krankheit oder einer Beeinträchtigung im Bereich der Sprache und der Kommunikation. Die erfassten Symptome ergeben zusammen mit der vermuteten Ursache und Entstehung die Diagnose.“ (Lüdtke & Stitzinger, 2015, S. 85)

Sprache: „Die Sprache des Menschen ist durch einige Charakteristika gekennzeichnet, die sie entscheidend von den Kommunikationssystemen anderer Tiere, vom Schreiben der menschlichen Babys und vom Emotionsausdruck unterscheiden. Diese Merkmale kann man so zusammenfassen:

- Sprache ist ein Symbolsystem, das willkürliche Symbole benutzt
- Sprache ist kontextfrei
- Sprache wird kulturell vermittelt
- Sprache ist ein kombinatorisches System in dem Sinne, dass sich Symbole regelhaft immer neu miteinander kombinieren lassen“ (Szagun, 2013, S. 16f)

Sprachebenen: Sprachebenen sind ➡Phonetik und ➡Phonologie, ➡Lexik und ➡Semantik, ➡Morphologie und ➡Syntax sowie die ➡Pragmatik. Der Spracherwerb auf den einzelnen Sprachebenen erfolgt nicht unabhängig voneinander, sondern es gibt Interaktionen und Schnittstellen zwischen den Fähigkeiten auf den unterschiedlichen Sprachebenen (Kauschke, 2012).

Sprachentwicklungsstörung, spezifische (SSES, auch: primäre bzw. umschriebene Sprachentwicklungs- bzw. -erwerbsstörung): Eine spezifische Sprachentwicklungsstörung ist eine Störung der Sprachentwicklung, die nicht auf eine andere Störung (z.B. eine Hörschädigung, Beeinträchtigung der kognitiven Fähigkeiten, emotionale Störung) zurückgeführt werden kann und sich auch nicht durch soziale Deprivation erklären lässt. Man nimmt an, dass 5-8 % der Kinder eines Jahrgangs betroffen sind (Rothweiler, 2013).

Spracherwerbsstil: Kinder gehen auf unterschiedliche Weise an den Spracherwerb heran: Einige gehen stärker ➡analytisch vor, andere stärker ➡holistisch. Dabei verwenden alle Kinder beide Vorgehensweisen, nur in unterschiedlichem Maße. Der bevorzugte Spracherwerbsstil hängt mit der vom Kind bevorzugten Art der Informationsverarbeitung zusammen. Zwischen dem bevorzugten Spracherwerbsstil eines Kindes und dem Interaktionsstil seiner Bezugsperson(en) besteht eine Wechselwirkung. Es gibt aber keinen Zusammenhang zwischen dem bevorzugten Spracherwerbsstil und der Intelligenz des Kindes oder dem Erfolg des Spracherwerbs (Szagun, 2013).

Spracherwerbsstil, analytischer (auch: referentiell, nominal): Kinder, die eher die analytische Herangehensweise an Sprache bevorzugen, verwenden zu Beginn des Spracherwerbs in erster Linie Einzelwörter (v.a. Nomen), erweitern schnell ihren Wortschatz, kombinieren dann ➡Inhaltswörter, produzieren viele ➡Übergeneralisierungen und sprechen gut verständlich (Szagun, 2013).

Spracherwerbsstil, holistischer (auch: expressiv, pronominal): Kinder, die eher die holistische Herangehensweise an Sprache bevorzugen, verwenden zunächst feststehende Formeln und weniger Einzelwörter, imitieren viel, kombinieren Funktionswörter mit anderen Wörtern und sprechen stark intonationsorientiert (Szagun, 2013).

Sprachförderbedarf: Sprachförderbedarf haben Kinder, deren Sprachentwicklungsstand nicht altersgemäß ist. Vielfach wird der Begriff auch im Sinne von „Deutschförderbedarf“ für Kinder verwendet, die sich zwar in ihrer Erstsprache altersgerecht entwickeln, deren Kompetenzen in der als Zweitsprache erworbenen deutschen Sprache aber nicht den Erwartungen entsprechen (vgl. Dirim & Mecheril, 2010).

Sprachförderung: „Mit Sprachförderung sind die pädagogischen Tätigkeiten der gezielten Anregung und Begleitung bei der Entwicklung einer speziellen sprachlichen Fähigkeit gemeint. Dies kann sich auf den individuellen Fall beziehen – etwa, wenn bemerkt wird, dass ein einzelnes Kind Schwierigkeiten mit der Bildung bestimmter Laute oder eines einzelnen grammatischen Phänomens hat. Es kann sich aber auch an Kindergruppen richten, die eine besondere Unterstützung dabei benötigen, die nächste Hürde in der sprachlichen Entwicklung zu nehmen. Förderung ist also auf spezifische sprachliche Phänomene gerichtet und wird in der Regel beendet werden, wenn die angestrebte Entwicklung erreicht ist.“ (MK, 2011, S. 12)

Sprachgebrauch, konzeptionelle Dimension: Für die konzeptionelle Dimension des Sprachgebrauchs entscheidend ist die Art und Weise der Äußerung, unabhängig davon, ob eine Äußerung schriftlich vorliegt oder mündlich übermittelt wird. Das bedeutet, dass auch eine mündlich realisierte Äußerung konzeptionell schriftlich sein kann. Konzeptuell schriftliche Sprache ist monologisch, komplex und elaborierter als konzeptuell mündliche Sprache. Ein Beispiel für medial mündliche, konzeptuell aber eher schriftliche Sprache ist ein Vortrag. SMS hingegen sind medial schriftlich, von der Ausdrucksweise her (konzeptuell) aber eher mündlich (vgl. Koch & Oesterreicher, 2007; Schröder-Lenzen, 2013).

Sprachlehrstrategie: Implizite Sprachlehrstrategien wie z.B. →korrekatives Feedback, →offene Fragen, →Expansion, →Extension und das Umformen kindlicher Äußerungen werden von vielen Eltern intuitiv in der Interaktion mit ihren Kindern verwendet (lehrende Sprache, motherese). Derartige Strategien können sich förderlich auf den Spracherwerb von Kindern auswirken, sie sind aber keine notwendige Voraussetzung. Gezielt eingesetzt, eignen sich Sprachlehrstrategien auch für die sprachliche Bildung und Förderung im Kita-Alltag (Rothweiler & Ruberg, 2011).

sprachliche Bildung: „Sprachliche Bildung [...] begleitet den Prozess der Sprachaneignung kontinuierlich und in allen Facetten, die im jeweiligen Entwicklungsstadium relevant sind. Sie zielt darauf ab, dass Kinder Sprachanregung und Begleitung erleben, die dem Ausbau ihrer sprachlichen Fähigkeiten insgesamt zugutekommen, also auch jenen sprachlichen Fähigkeiten, in denen ein besonderer Förderbedarf im obigen Sinne nicht gegeben ist. Sprachliche Bildung richtet sich an alle Kinder; sie führt zu einer weitreichenden sprachlichen

Kompetenz, verstanden als die Fähigkeiten, sich in den unterschiedlichsten Situationen angemessen und nuancenreich ausdrücken zu können und vielfältigen Verstehensanforderungen gerecht zu werden. Sprachbildung ist damit die systematische Anregung und Gestaltung von vielen und vielfältigen Kommunikations- und Sprechanlässen im pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtungen.“ (MK, 2011, S. 12)

sprachlich-kulturelles Mismatch in Kindertagesstätten: Passungsschwierigkeit zwischen Kindern, Eltern und pädagogischen Fachkräften im Bereich von Sprache und Kultur. Diese basiert darauf, dass die Zahl mehrsprachiger Fachkräfte im Team einer Kita nicht der Anzahl mehrsprachiger Kinder entspricht. Aber auch im Falle eines Teams mit vielen mehrsprachigen Fachkräften ist nicht unbedingt davon auszugehen, dass die Sprachen aller Kinder und Eltern im Team vertreten sind (Lüdtke & Stitzinger, 2015).

Sprachmischung: ➡ Code mixing

Sprachtest: In Sprachtests können mit Hilfe von Testaufgaben sprachliche Fähigkeiten erfasst werden, die nicht direkt beobachtbar sind. Die Testung erfolgt in einer standardisierten Situation, d.h. die Aufgaben werden immer im gleichen Setting und auf die gleiche Weise durchgeführt. Damit sie eine zuverlässige, objektive und gültige Beurteilung sprachlicher Fähigkeiten erlauben, müssen Sprachtests bestimmten Gütekriterien entsprechen (Knapp et al., 2010; Jungmann & Albers, 2013).

Sprachtherapie: „Der Begriff ‚Sprachtherapie‘ wird verwendet für die Förderung von Kindern, die bereits eine Sprachentwicklungsstörung ausgebildet haben. Diese Kinder benötigen spezifisch-systematische Fördermaßnahmen, die ausschließlich von Experten (Logopäden, Psychologen) und nicht von Erzieherinnen oftmals in Eins-zu-eins-Fördersituationen durchgeführt werden.“ (Kammermeyer & Roux 2013, S. 515)

Sprachwechsel¹: ➡ Code switching

Sprachwechsel²: (auch: Sprachumstellung, language shift): Von Sprachwechsel spricht man, wenn Personen oder Gemeinschaften eine Sprache zuungunsten einer anderen zunehmend häufiger verwenden und schließlich nur noch diese gebrauchen. Sprachwechsel können bei zunächst mehrsprachigen Angehörigen alteingesessener (autochthoner) oder zugewanderter (allochthoner) Minderheiten stattfinden (Földes, 2005). Dabei erfolgt „der vollständige oder teilweise Verzicht auf die Sprache, die man am besten beherrscht, [...] kaum je freiwillig, sondern beinahe ausnahmslos unter dem hohen Druck einer sozial, ökonomisch oder politisch prekären Situation.“ (BMBWK, 2011, S. 296)

Sprechunflüssigkeiten: ➡ Stottern und ➡ Poltern

Sprecherwechsel (auch: Turn-taking): „die Verteilung des Rederechts im ➡ Diskurs. [...] Gerade auch in informellen alltäglichen Diskursen ist detailliert geregelt, an welchen Stellen im Diskurs ein Sprecherwechsel möglich ist. In institutionellen Diskursen wie in der Schule obliegt die Vergabe des Rederechts häufig einem Vertreter der Institution (z.B. Erzieherin/Erzieher, Lehrerin/Lehrer).“ (Ehlich et al., 2008b, S. 127)

Stammeln: ➡ Dyslalie

Standardvarietät (auch: Standardsprache, „Hochsprache“): Die Standardvarietät ist eine ➡ Varietät einer Sprache, die auf der sprachlichen Praxis einer besonders prestigereichen Bevölkerungsgruppe beruht. Die Standardvarietät verfügt über einen überregionalen Charakter, einen hohen Status und schriftlich festgelegte Normen (Fürstenau & Niedrig, 2010). Für die Standardvarietät der deutschen Sprache wird in der Alltagssprache auch der Ausdruck „Hochdeutsch“ gebraucht, während in der Fachsprache mit „Hochdeutsch“ im Regelfall die Varietät des mittel- und oberdeutschen Sprachraumes bezeichnet wird (Kleiner & Knöbl, 2011).

starke Sprache: Mehrsprachige Menschen verfügen in der Regel über eine stärkere (auch: dominante) und eine schwächere (auch: nicht dominante) Sprache. Welche der beiden Sprachen jeweils stärker ist, hängt davon ab, welches Sprachangebot die Person in einer Sprache erhält, aber auch von der Möglichkeit und Notwendigkeit, die Sprache zu sprechen. Sprachliche Dominanz ist nicht statisch, sondern kann sich je nach Lebenssituation verändern (Reich, 2010; Küpelikilinc & Tasan, 2012).

stille Phase (auch: silent phase): Eine Phase zu Anfang des (Zweit-)spracherwerbs, in der der oder die Lernende die neue Sprache aufnimmt, aber noch nicht selbst produziert. Die Dauer dieser Phase ist individuell sehr unterschiedlich (BMBWK, 2011).

Stottern: Im Alter zwischen drei und sechs Jahren sind bei vielen Kindern kürzere oder längere Phasen von Unflüssigkeiten beim Sprechen zu beobachten. Dabei kann es sich um die Wiederholung von Lauten (*d-d-d-d-das ist doof*), Silben (*dadadadadas ist doof*) oder Wörtern (*das das das das ist doof*) handeln. „Eine Sprechunflüssigkeit kann sich dann zum Stottern entwickeln, wenn das Kind dagegen anzukämpfen versucht und wenn es sehr verunsichert ist. Meist verschwindet auch dieses frühe Stottern wieder; bei etwa einem Prozent entwickelt sich daraus aber ein manifestes Stottern. Dieses zeichnet sich aus durch häufige und ungewollte Unterbrechungen des Redeflusses mit Wiederholungen, Dehnungen und/oder Blockaden.“ (Zöllinger, 2010, S. 16)

Strategie, lexikalische: Wenn einem Kind einen zielsprachlichen Ausdruck noch nicht kennt, kann es verschiedene Strategien anwenden. Ehlich et al. (2008a, S. 31) unterscheiden zwischen Explorations-, Kompensations-, Vermeidungs- und Neutralisationsstrategien:

- Explorationsstrategie: das Kind versucht, seine Lücke durch den zielsprachlichen Ausdruck zu schließen (z.B. indem es verschiedene Varianten anbietet oder nachfragt). Derartige Strategien treiben den Spracherwerb voran.
- Kompensationsstrategie: das Kind sucht nach einem gestischen oder sprachlichen Ersatz für die bemerkte Lücke (z.B. Umschreibungen oder ➡ Wortneubildungen). Auch dies kann ein Zeichen dafür sein, dass das Kind seinen Erwerbsprozess aktiv vorantreibt.
- Vermeidungsstrategie: das Kind stellt seine kommunikativen Bedürfnisse zurück (indem es z.B. verstummt) oder bietet eine Standardlösung an (indem es z.B. das immer gleiche ➡ Passe-Partout-Wort verwendet). Diese Strategie hemmt den Spracherwerb eher.
- Neutralisationsstrategie: das Kind lenkt von dem Problem ab, indem es z.B. eine undeutliche Aussprache wählt. Auch diese Strategie ist eher ein Hemmnis für den Spracherwerb.

stützende Sprache (auch: Scaffolding): Die Stützende Sprache ist eine Form von kindgerichteter Sprache, die das Kind bei der Herstellung einer Beziehung zwischen Wörtern und ihrer Bedeutung unterstützt und ihm so den Einstieg in die produktive Sprache erleichtert. Typische Merkmale sind eine gemeinsame Aufmerksamkeit, Routinen, Formate und Objektbezeichnungen (Benennspiele) (Jungmann et al., 2013; Nickel, 2014).

Substantiv: Nomen

Substitution, Substitutionsprozess: phonologischer Prozess

sukzessiver Erwerb mehrerer Sprachen: Mehrsprachigkeit, Zweitspracherwerb

suprasegmentale Merkmale: sprachliche Einheiten übergreifende Merkmale, Prosodie

sustained shared thinking (langandauerndes gemeinsames Denken): eine sprachliche Interaktion zwischen Erzieherin und Kind oder zwischen zwei Kindern, die gemeinsam daran arbeiten, ein Problem zu lösen, Gedankengänge zu klären, gemeinsame Aktivitäten abzusprechen oder sich eine Geschichte auszudenken (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004).

Syntax (auch: Satzbau, Satzbildung): Ein System von Regeln, das der Bildung von Sätzen aus einem begrenzten Inventar von Regeln und Grundelementen (z.B. Wörtern) durch syntaktische Mittel (z.B. Stellung der Satzglieder, Intonation) dient. Ebenso wie die Morphologie ein Teilbereich der Grammatik (vgl. Breit, 2011).

T T

Tätigkeitswort: Verb

Taxonomieprinzip (auch: Taxonomiebeschränkung, taxonomic constraint/assumption): eines der möglicherweise beim Bedeutungserwerb wirksamen Prinzipien (constraints). Die Taxonomiebeschränkung bedeutet, dass Kinder davon ausgehen, dass sich ein neues Wort auf eine Klasse in irgendeiner Hinsicht gleich gearteter Objekte bezieht (Kauschke, 2012; Szagun, 2013).

telegraphische Sprache: Die telegraphische Sprache ist ein typisches Phänomen bei Kindern, die bereits zwei Wörter miteinander kombinieren. Die Bezeichnung „telegraphisch“ rührt daher, dass für die Wortkombinationen nur inhaltlich relevante Satzbestandteile verwendet, Bestandteile wie Artikel (*der, eine*) und andere Funktionswörter hingegen ausgelassen werden (Jungmann & Albers, 2013).

Tempus: Zeitform des Verbs, z.B. Präsens, Präteritum, Perfekt, Futur

Testverfahren: Sprachtest

Theory of mind: „Die Kinder entwickeln in der Vorschulzeit die Fähigkeit, sich selbst und anderen mentale Zustände zuzuschreiben, die Handlungen ihrer Gegenüber zu interpretieren und das eigene Handeln hierauf einzustellen. Sie

lernen also zu begreifen und zu akzeptieren, dass Menschen unterschiedliche Wünsche, Emotionen, Kenntnisse, Meinungen und Absichten haben, die mit ihren eigenen nicht übereinstimmen müssen. In der Regel beginnen sie erst im Alter ab vier Jahren über solche Unterschiede nachzudenken und zu sprechen, erreichen dann zum sechsten Lebensjahr darin eine zunehmend sichere Handhabung.“ (List 2011, S. 13)

Transfer: Transfer ist die Übertragung sprachlichen Wissens aus einer Sprache in eine andere. Transfer ist ein typisches Phänomen im Fremd- und Zweitspracherwerb Erwachsener. Ob Äußerungen eines mehrsprachigen Kindes tatsächlich auf Transfer zurückzuführen sind, lässt sich nur durch einen Vergleich mit dem einsprachigen Spracherwerb feststellen (Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000). „Allein aus der Beobachtung, dass ein Kind in der Zweitsprache Fehler macht und diese Fehler strukturelle Ähnlichkeiten mit der Erstsprache aufweisen, lässt sich noch nicht darauf schließen, dass das Kind Sprachwissen aus der Erstsprache auf die Zweitsprache überträgt [...]. Eindeutige Belege für strukturellen Transfer wurden bisher in Untersuchungen zum kindlichen Zweitspracherwerb nicht gefunden [...]. Insgesamt sprechen die Befunde zum sprachlichen Transfer und zum code switching gegen einen unmittelbaren Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache bei Kindern.“ (Rothweiler & Ruberg 2011, S. 14ff).

Translanguaging: Der von Ofelia García geprägte Begriff Translanguaging bezeichnet den Einsatz des gesamten sprachlichen Repertoires durch eine mehrsprachige Person. Translanguaging ist nicht gleichzusetzen mit Code switching, denn García zufolge verfügen mehrsprachige Personen nicht über zwei Einzelsprachen, zwischen denen sie wechseln, sondern über ein einheitliches sprachliches Repertoire, aus dem sie gezielt jeweils diejenigen sprachlichen Mittel wählen, die ihnen eine effektive Kommunikation ermöglichen (García, 2012).

Triangulierung: ➡ Aufmerksamkeit, geteilte

Tunwort: ➡ Verb

Turn-taking: ➡ Sprecherwechsel



Überdehnung und Überdiskriminierung: Im Rahmen des Wortschatzerwerbs auftretende Phänomene, bei denen das Kind ein Wort nicht in der konventionellen Bedeutung verwendet, die es in der Erwachsenensprache hat:

Überdehnung (auch: Wortüberdehnung, Übergeneralisierung): Von Überdehnung spricht man, wenn ein Wortes in einer weiteren Bedeutung verwendet wird als in der Erwachsenensprache üblich. Dabei „hat mindestens ein Merkmal des Begriffs eine Gemeinsamkeit mit dem Referenten, also dem Objekt, der Aktion, dem Besitz oder dem Zustand. Einige Überdehnungen beziehen sich auf gemeinsame Funktionen, andere auf Wahrnehmungen. Beispielsweise nennt ein Kind alles *Hut*, was zum auf den Kopf setzen ist, oder *wauwau* für alles Vierbeinige mit Fell.“ (Jeuk, 2003, S. 87; vgl. Ehlich et al., 2008b).

Überdiskriminierung (auch: Unterdehnung): Von Überdiskriminierung spricht man, wenn ein Wort in einer engeren Bedeutung verwendet wird als in der Erwachsenensprache üblich. Bsp.: Das Wort *Hund* wird nur für den eigenen Stoffhund verwendet, das Wort *Haus* nur für das Haus, in dem das Kind wohnt. Überdiskriminierungen sind weniger auffällig als Überdehnungen, da bei Überdiskriminierungen das Objekt oder die Handlung mit dem richtigen Wort bezeichnet wird (Jeuk, 2003; vgl. Jungmann & Albers, 2013).

Übergeneralisierung¹: ➡ Überdehnung

Übergeneralisierung²: Im Rahmen des Grammatikerwerbs erschließen sich Kinder Regeln. Diese Regeln wenden sie auch in Fällen an, in denen andere Regeln oder auch Ausnahmen gelten. Sie produzieren daher Formen wie **Ich bin geschwimmt* oder **zwei Männers*. Übergeneralisierungen sind keine Fehler, sondern ein Zeichen dafür, dass das Kind eine wichtige Regeln erworben hat; sie verschwinden mit der Zeit von selbst (Tracy, 2002; Jampert et al., 2011).

U-förmige Entwicklung: Sobald Kinder selbstständig Formen bilden, „kommt es vor, dass sprachliche Mittel, die vorher bereits in zielsprachlicher Form, also ‚richtig‘ verwendet wurden, eine Zeit lang seltener oder überhaupt nicht mehr erscheinen; die Kinder befinden sich in der Phase der Regelbildung. Es werden dann so lange ‚falsche‘, nämlich kindersprachtypische ➡ Übergeneralisierungen gebildet, bis die Kinder auch diese Regeln wieder korrigieren und alle oder doch die meisten Formen, nunmehr regelgeleitet, zielsprachlich korrekt verwenden. Hier spricht man von einem u-förmigen Entwicklungsverlauf.“ (Kemp et al., 2008, S. 67)

Umgangssprache: eine sprachliche ➡ Varietät, die innerhalb eines Sprachgebietes gesprochen wird und im Gegensatz zum ➡ Dialekt nicht an einen bestimmten Ort gebunden ist. Sie ist die „Sprachform des unmittelbaren Kontakts“, die „vorwiegend im privaten, vertraulichen Umgang gebraucht“ wird (Stricker, 2001, S. 284).

Umgebungssprache: „Die Umgebungssprache ist in der Regel die Sprache der nationalen, regionalen oder auch lokalen Gemeinschaft, in dem das zweisprachige Kind aufwächst [...]. Die Umgebungssprache gewinnt mit zunehmendem Alter, sobald die Kinder Spielkameraden kennen lernen, den Kindergarten oder die Schule besuchen, an Bedeutung, so dass sie oft zur ➡ starken Sprache wird.“ (Schneider, 2015, S. 32) Gegenwort: Nichtumgebungssprache.

Umschreibung (auch: Paraphrase): eine Umschreibung ist die sinngemäße Wiedergabe eines sprachlichen Ausdrucks mit anderen Worten (Lewandowski 1990, S. 776).

Unterstützte Kommunikation (UK) (auch: ergänzende und alternative Kommunikation bzw. ACC = Augmentative and Alternative Communication): „Mit Unterstützter Kommunikation werden alle pädagogischen und therapeutischen Hilfen bezeichnet, die Personen ohne oder mit erheblich eingeschränkter Lautsprache zur Verständigung angeboten werden.“ (Wilken, 2014, S. 9). Unterscheiden lassen sich alternative Kommunikationsformen, die die Lautsprache ersetzen – hierzu gehören körpereigene Kommunikationsformen (z.B. Gebärden), Kommunikation über graphische Symbole (z.B. Bildtafeln) und technische Kommunikationshilfen wie Sprachausgabegeräte (Talker) – und er-

gänzende Kommunikation wie z.B. gebärdensunterstützte Kommunikation, die „einerseits bei Kindern mit erheblich verzögerter Sprachentwicklung die lange Zeit fehlende lautsprachliche Verständigung überbrücken und den Spracherwerb fördern und andererseits bei Personen mit schwer verständlicher Sprache das Verstehen erleichtern [...]“ (ebd.)



Variabilität im frühen Spracherwerb: Kinder durchlaufen den frühen Spracherwerb in sehr unterschiedlichem Tempo und nicht nach einem festgelegten Zeitplan. Die Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes eines Kindes muss dieser Variabilität Rechnung tragen (Szagun, 2013).

Varietät: eine spezifische Ausprägungsform einer Sprache. Varietäten lassen sich z.B. im Hinblick auf den geographischen Raum (Regiolekt, ➔Dialekt), die soziale Gruppe (Soziolekt) und die soziale Situation (➔Umgangssprache) unterscheiden (Neuland, 2003; Schneider et al., 2013).

Verb (auch: Tätigkeitswort, Tunwort, Zeitwort): „Ein Verb bezeichnet Tätigkeiten Zustände und Vorgänge und kann gemeinsam mit nur einem ➔Nomen einen Satz bilden: *Emil lacht.*“ (Barkowski & Rische, 2010b, S. 351)

Verbzweitposition (auch: V2-Position): ➔Satzklammer

Verhältniswort: ➔Präposition

Vermeidungsstrategie: ➔Strategien im Spracherwerb

Vokalspurt: Bei vielen Kindern tritt in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres ein sogenannter Vokalspurt ein, d.h. die Zahl der verwendeten Einzelwörter steigt in einem kurzen Zeitraum sehr stark an. Dieses Phänomen zeigt sich jedoch längst nicht bei allen Kindern; zu beobachten ist es insbesondere bei Kindern mit ➔analytischem Spracherwerbsstil. Der Vokalspurt ist somit keineswegs unabdingbar für einen „normalen“ Spracherwerb, seine Bedeutung wird häufig überbewertet (Haug-Schnabel & Bensel 2012; Szagun, 2013).

Vokal (auch: Selbstlaut): ein Laut, bei dem die Atemluft durch den Mund ausströmen kann, ohne durch einen Verschluss oder eine Enge gehindert zu werden. Vokale im Deutschen sind z.B. [a], [e], [i], [o] und [u] (vgl. Hirschfeld, 2010). Gegenwort: ➔Konsonant.



W-Fragen (auch: Ergänzungsfrage): W-Fragen fragen mit einem W-Fragewort (*Wer?, Was?, Wo?, Wie?, Warum?*) nach einem bestimmten Inhalt. Um solche Fragen zu beantworten, muss man die Bedeutung des jeweiligen W-Worts kennen und den inhaltlichen Zusammenhang selbstständig ergänzen. W-Fragen

können nicht mit Ja oder Nein beantwortet werden und werden daher auch als „offene Fragen“ bezeichnet. Während Fragesätze mit *Wer, Was und Wo* relativ einfach zu verstehen sind und notfalls auch mit nonverbalen Mitteln beantwortet werden können, ist das Verstehen und die Beantwortung von Fragen nach dem *Wann* und *Warum* kognitiv wesentlich anspruchsvoller (Breit, 2011, S. 32) ➡ Sprachlehrstrategie. Gegenwort: ➡ Satzfrage

Widerspruchsprovokation: Eine Strategie, mit deren Hilfe sprachliche Äußerungen des Kindes herausgefordert werden sollen: Der Erwachsene benennt z.B. einen Gegenstand oder eine Handlung falsch, von der er weiß, dass das Kind die richtige Bezeichnung bereits kennt, und provoziert damit einen Widerspruch des Kindes (Albers, 2009).

Wortakzent: In einem Wort sind eine oder mehrere Silben stärker betont als andere. Durch eine Verschiebung des Wortakzentes kann sich die Bedeutung eines Wortes verändern, z.B. *úmfahren* oder *umfáhren* (Apeltauer, 2014).

Wortneubildung (auch: Eigenschöpfung, Wortneuschöpfung, Neologismus): Im Kontext der sprachlichen Bildung und Förderung bezeichnet der Begriff Wortneubildung eine Strategie, mit deren Hilfe im Wortschatz noch nicht vorhandene Wörter ersetzt werden. Die Verwendung von Wortneubildungen sind besonders bei Kindern mit erfolgreichem (Zweit)spracherwerb zu beobachten und als Zeichen für Kreativität im Umgang mit einer Sprache zu sehen (Jeuk, 2003). Strategien im Spracherwerb

Wortschatz: ➡ Lexikon

Wortschatzexplosion: ➡ Vokabelspurt

Wortüberdehnung: ➡ Überdehnung

XXXXXX

Xenolekt: ➡ Foreigner Talk

ZZZZZZ

Zeitwort: ➡ Verb

Zielsprache: eine Sprache, die sich eine Person als ➡ Fremdsprache oder ➡ Zweitsprache aneignen möchte bzw. soll (vgl. KEB, 2011)

Zone der nächsten Entwicklung: Der Begriff der Zone der nächsten Entwicklung geht auf Vygotski zurück. Er bezeichnet den „Unterschied zwischen den aktuellen Fähigkeiten eines Kindes, die es selbstständig und ohne Hilfe zeigt, und den potenziellen Fähigkeiten, die es unter Anleitung einer kompetenten Bezugsperson demonstriert“ (Jungmann & Albers 2013, S. 58).

Zweisprachigkeit: ➡ Mehrsprachigkeit

Zweitsprache (auch: L2): nach der Erstsprache erworbene und neben dieser in alltäglichen Handlungsbereichen verwendete Sprache (vgl. Montanari, 2011; s. auch Mehrsprachigkeit)

Zweitspracherwerb, früher: Als Zweitspracherwerb bezeichnet man den Erwerb einer weiteren Sprache in einem Alter, in dem die Erstsprache(n) bereits zumindest in Grundzügen erworben ist bzw. sind (→ Mehrsprachigkeit, individuelle). Unter frühem Zweitspracherwerb versteht man den Erwerb einer zweiten Sprache, der vor einem Alter von 6 bis 7 Jahren beginnt. Er weist Merkmale sowohl des Erstspracherwerbs als auch des Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter auf. Dies ist der in Deutschland häufigste Fall des mehrsprachigen Spracherwerbs. Die Erstsprache wird hierbei zunächst analog zum einsprachigen Erwerb der betreffenden Sprache erworben. Während der Schulzeit entwickelt sich die Erstsprache jedoch – abhängig von der Förderung im schulischen Kontext – zumeist nicht wie bei einsprachigen Kindern weiter. Der frühe Erwerb einer Zweitsprache geht oftmals schneller vonstatten als der Erwerb der Erstsprache, da das Kind bereits viele Aspekte von Sprache kennt, z.B. die Funktion von Sprache, Verwendungsregeln, die sich teilweise übertragen lassen usw. Darüber hinaus ist es kognitiv weiter entwickelt als beim Erstspracherwerb. Die Entwicklung der Zweitsprache Deutsch hängt von zahlreichen Faktoren ab; infrage kommen hierfür individuelle Faktoren wie das Alter bei Erwerbsbeginn und die Kontaktdauer sowie Umweltfaktoren wie der Umfang und die Qualität des sprachlichen Angebots sowie die Motivation zum Zweitspracherwerb. Die Struktur der Erstsprache spielt hingegen beim frühen Zweitspracherwerb offenbar keine wesentliche Rolle. Für die Einschätzung der Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch werden eigene, von der Kontaktdauer und der Kontaktqualität abhängende Normalitätserwartungen benötigt (Ehlich et al., 2008a, S. 27; Rothweiler & Ruberg, 2011).

Literatur:

- **Aguado, K. (2010).** Intake. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (S. 133). Tübingen: Francke.
- **Albers, T. (2009).** Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- **Albers, T. (2014).** Sprache im Alltag – eine Antwort auf PISA. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), Inklusion bewegt. Herausforderungen für die frühkindliche Bildung (S. 230-236). Schorndorf: Hoffmann.
- **Ammon, U. (2015).** Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt: Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mexiko. Berlin: de Gruyter.
- **Apeltauer, E. (2014).** Arbeitshilfen zur Sprachförderung im Elementarbereich (insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund). Kiel: Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (4. Aufl.).
- **Barkowski, H. (2010).** Aktiv. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (S. 5). Tübingen: Francke.
- **Barkowski, H. & Rische, K. (2010a).** Konjunktiv. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (S. 163-164). Tübingen: Francke.
- **Barkowski, H. & Rische, K. (2010b).** Verb. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (S. 351). Tübingen: Francke.
- **Becker-Mrotzek, M., Ehlich, K., Füssenich, I., Günther, H., Hasselhorn, M., Hopf, M., Jeuk, S. et al. (2013).** Qualitätsmerkmale für Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Ein Bewertungsrahmen für fundierte Sprachdiagnostik in der Kita (Hrsg.: Mercator-Institut). Abgerufen von www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Institut_Sprachfoerderung/Mercator-Institut_Qualitaetsmerkmale_Sprachdiagnostik_Kita_Web.pdf
- **Breit, S. (Hrsg.) (2011).** Handbuch zum BESK-DaZ. Wien: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung.
- **Bruner, J. (1987).** Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Huber.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (2011). A kuci sprecham Deutsch - Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration. Teil I: Psycholinguistische Studie. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- **Chilla, S., Rothweiler, M., Babur, E. (2010).** Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik. München: Ernst Reinhardt.
- **Chlosta, C., Ostermann, T. & Schroeder, C. (2003).** Die „Durchschnittsschule“ und ihre Sprachen. Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung an Essener Grundschulen. ELiSe 3 (1), 2003, 43-139.
- **Cummins, J. (1999).** BISC and CALP: Clarifying the Distinction. ERIC Document Reproduction Service No. ED 438 551. abgerufen von <http://isulead2010.wikispaces.com/file/view/Jim+Cummins+2++Bics+and+Calp%5B1%5D.pdf>
- **De Cillia, R. (2006).** Sprachen der Welt – Sprachen in Österreich. In BMBWK/Österreichisches Sprachen Kompetenz Zentrum (Hrsg.), Kinder

entdecken Sprachen. 3.1. Von den Sprachen des Kindes zu den Sprachen der Welt (S. 35-43). Graz: ÖSZ.

- **De Cillia, R. (2010).** Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit - Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. In R. de Cillia, H. Gruber, M. Krzyzanowski & F. Menz (Hrsg.), *Diskurs – Politik – Identität* (S. 245-255). Tübingen: Stauffenburg.
- **Demme, S. (2010).** Falsche Freunde. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 78-79). Tübingen: Francke.
- **Dengscherz (2010).** Perfekt. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 243). Tübingen: Francke.
- **Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (DJI) (Hrsg.) (2011).** Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung (WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 4). München: DJI.
- **Dirim, . & Mecheril, P. (2010).** Die Schlechterstellung Migrationsanderer: Schule in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. Castro-Varela, . Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S.121-138). Weinheim: Beltz.
- **Dorner, M., Helten-Pacher, M.-R, Langer, E. & Schmölzer-Eibinger, S. (2013).** Handbuch Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart: Fillibach.
- **Dümig, S. & Leuninger, H. (2013).** Phonologie der Laut- und Gebärdensprache: Linguistische Grundlagen, Erwerb, sprachtherapeutische Perspektiven. Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag.
- **Ehlich, K. (2010).** Linguistik. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 200). Tübingen: Francke.
- **Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (2008a).** Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. (S. 9-34). Abgerufen von www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf
- **Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (2008b).** Glossar. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (S. 120-128). Abgerufen von www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf
- **Eßer, R. (2010).** Mimik. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 214). Tübingen: Francke.
- **Falk, S., Bredel, U., Reich, H. H. (2008).** Phonische Basisqualifikation. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (S. 63-82). abgerufen von www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf
- **Fasseing Heim, K. (2013).** Förderung von Bilingualität. In M. Stamm, D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 529-542). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- **Földes, C. (2005).** Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- **Fürstenau, S. (2011).** Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 25-50). Wiesbaden: VS-Verlag.
- **Fürstenau, S. & Niedrig, H. (2010).** Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit. In M. Krüger-Potratz, U. Neumann & H. H. Reich (Hrsg.), *Bei Vielfalt Chancengleichheit* (S. 260–288). Münster: Waxmann.

- **Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2012).** Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 13-24). Wiesbaden: VS-Verlag.
- **Füssenich, I. (2012).** Gibt es Vorläuferfertigkeiten beim Schriffterwerb? Vom Sprechen zur Schrift beim Übergang von der Kita in die Schule. *Mit-Sprache* 3, 5-16.
- **García, O. (2012).** Theorizing translanguaging for educators. In C. Celic & K. Seltzer, *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*, 1-6.
- **Gogolin, I. (2003).** Sprachenvielfalt - Ein verschenkter Reichtum. In *Berufliche Qualifizierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund - Voraussetzung für Integration* (Tagungsdokumentation Tagung 21.-22. März 2002 in Potsdam). Abgerufen von http://www.migration-online.de/data/publikationen_datei_1339507117.pdf
- **Gogolin, I. (2009).** Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy* (S. 263-280). Wiesbaden: VS-Verlag.
- **Götze, L. (2010a).** Präsens. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 259). Tübingen: Francke.
- **Götze, L. (2010b).** Präteritum. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 260). Tübingen: Francke.
- **Götze, L. (2010c).** Futur. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 97). Tübingen: Francke.
- **Grohnfeldt, M. (2007).** *Lexikon der Sprachtherapie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- **Grosjean, F. (1996).** Living with two languages and two cultures. In: Parasnis, I. (Hrsg), *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- **Guckelsberger, S. & Reich, H. H. (2008).** Diskursive Basisqualifikation. In K. Ehlich, U. Bredel & H.H. Reich (Hrsg), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. BMBF – Reihe Bildungsforschung, Band 29/I (S. 83-93). Abgerufen von www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf
- **Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2012).** *Wie kommt das Kind zum Wort? Sprachentwicklung und -förderung (Kindergarten heute - Wissen kompakt/spezial)*. Freiburg: Herder.
- **Hellrung, U. (2012).** *Sprachentwicklung und Sprachförderung*. Freiburg: Herder.
- **Hirschfeld, U. (2010).** Vokal. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 353-354). Tübingen: Francke.
- **Höhle, M. (2010a).** Erstsprache. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 69). Tübingen: Francke.
- **Höhle, M. (2010b).** Numerus. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 231-232). Tübingen: Francke.
- **Höhle, M. (2010c).** Pronomen. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 264). Tübingen: Francke.

- **Jampert, K. (2002).** Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen: Leske & Budrich.
- **Jampert, K. – Thanner, V. - Schattel, D. - Sens, A. - Zehnbauer, A. - Laier, M. & Best, P. (Hrsg.) (2011).** Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei (Heft 1: Schritt für Schritt in die Sprache hinein). Berlin: das netz.
- **Jeuk, S. (2003).** Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Fillibach.
- **Jungmann, T. & Albers, T. (2013).** Frühe sprachliche Bildung und Förderung. München: Ernst Reinhardt.
- **Jungmann, T., Koch, K. & Etzien, M. (2013).** Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe Bildung*, 2 (3), 110 – 121.
- **Kammermeyer, G. & Roux, S. (2013).** Sprachbildung und Sprachförderung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 515-528). Wiesbaden: Springer VS.
- **Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz, Landesarbeitsgemeinschaft e.V. für den Trägerverbund FIF (KEB) (2011).** Glossar zu Sprache – Schlüssel zur Welt. Materialien zur Qualifizierung von Sprachförderkräften in Rheinland-Pfalz“. Mainz: KEB. Abgerufen von https://kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/PDF_s/Sprachfoerderkraefte/Glossar.pdf
- **Kauschke, C. (2012).** Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze. Berlin: De Gruyter.
- **Kemp, R., Bredel, U. & Reich, H. H. (2008).** Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (S. 63-82). Abgerufen von www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf
- **Kersten, K (2012).** Prinzipien Bilingualer Kitas (Vortrag auf dem FMKS-Fachtag in Hannover). Abgerufen von <http://www.kristin-kersten.de/media/5589f76bcf778ad0ffff811dfffff1.pdf>
- **Kleiner, S. & Knöbl, R. (2011).** Hochdeutsch und Hochdeutsch: Regionale Gebrauchsstandards im gesprochenen Deutsch. *Sprachreport* 2/2011 (S. 2-10).
- **Knapp, W., Kucharz, D. & Gasteiger-Klicpera, B. (2010).** Sprache fördern im Kindergarten. Basel: Beltz.
- **Komor, A. & Reich, H. H. (2008).** Semantische Basisqualifikation. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (S. 41-48). Abgerufen von www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf
- **Koch, P. & Oesterreicher, W. (2007).** Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* Band 35, Heft 3, 346–375.
- **Krafft, A. (2013).** „Wenn´s keine Wörter gibt, wär´s ganz schön langweilig.“ - Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In . Dirim & I. Oomen-Welke, *Mehrsprachigkeit in der Klasse – wahrnehmen – aufnehmen – fördern*. Stuttgart: Fillibach, S. 147-158
- **Krausnecker, V. & Schalber, K. (2010).** In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 98). Tübingen: Francke.

- **Krenn, W. (2010).** Präposition. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (S. 258). Tübingen: Francke.
- **Küpelikilinc, N. & Tasan, M. (2012).** Mehrsprachigkeit. Aktionen und Projekte in der Schule. Frankfurt am Main: Amt für Multikulturelle Angelegenheiten. Abgerufen von https://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/Mehrsprachigkeit_2012.pdf
- **Lengyel, D. (2010).** Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13. Jg./4, Themenheft Mehrsprachigkeit, S. 593-608.
- **Lengyel, D. (2012).** Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). München: DJI.
- **Levin, S. (2010a).** Adjektiv. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (S. 2). Tübingen: Francke.
- **Levin, S. (2010b).** Indikativ. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (S. 127). Tübingen: Francke.
- **Lewandowski, T. (1990).** Linguistisches Wörterbuch. Bd. 1 – 3 (4., überarb. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Heine.
- **Licandro, U. & Lüdtke, U. M. (2013).** Peer-Interaktionen – Sprachbildung in und durch die Gruppe (nifbe Themenheft Nr. 15). Osnabrück: nifbe-Eigenverlag.
- **Lisker, A. (2010).** Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten und beim Übergang in die Schule (Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts). München: DJI.
- **Lisker, A. (2011).** Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. (Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts). München: DJI.
- **List, G. (2010).** Sprachliche und mentale Entwicklungsprozesse in den ersten Lebensjahren in ihrer Bedeutung für Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache. München: DJI.
- **List, G. (2011).** Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen. Folgerungen für die Entwicklungsförderung (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF-Expertisen Bd. 11). München: DJI.
- **Lonigan, C. J. & Whitehurst, G. J. (1998).** Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly* 1998;17, 265-292.
- **Lüdtke, U. M. & Stitzinger, U. (2015).** Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- **Maak, D. (2010).** Doppelter Erstspracherwerb. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (S. 61). Tübingen: Francke.
- **Maaß, C. (2015).** Leichte Sprache. Das Regelbuch (Reihe Barrierefreie Kommunikation, Bd. 1). Münster: LIT.
- **Matthey, M. (2010a).** Flexion. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (S. 85). Tübingen: Francke.
- **Matthey, M. (2010b).** Imperativ. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (S. 126). Tübingen: Francke.

- **Matthey, M. (2010c).** Satzfrage. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (S. 279). Tübingen: Francke.
- **Meisel, J.M. (2003).** Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit. Abgerufen von <http://www1.uni-hamburg.de/romanistik/personal/pdf-Dateien/Zur%20Entwicklung%20der%20kindlichen%20Mehrsprachigkeit.pdf>
- **Merkel, J. (2005).** Gebildete Kindheit. Wie die Selbstbildung von Kindern gefördert wird. Handbuch der Bildungsarbeit im Elementarbereich. Bremen: Edition lumière.
- **Montanari, E. (2000).** Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber. Frankfurt: Brandes & Apsel.
- **Montanari, E. (2003).** Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule (3. Aufl.). München: Kösel.
- **Montanari, E. (2011).** Erst- und Zweitsprache: zum Umgang mit Begriffen. Abgerufen von http://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/website/Ki-TaFT_Montanari_2011.pdf
- **Neuland, E. (2003).** Sprachvarietäten – Fachsprachen – Sprachnormen. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch (S. 52-66). Paderborn: Schoeningh.
- **Nickel, Sven (2008).** Literacy. In J. Hering & S. Nickel (Hrsg.), Hochschuldidaktische Handreichungen. Sprach- und Literaturdidaktik im Elementarbereich. Bremen. Abgerufen von http://www.elementargermanistik.uni-bremen.de/Handreichung_Nickel_Literacy.pdf
- **Nickel, S. (2014)** Sprache & Literacy im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), Handbuch frühe Kindheit (S. 663-675). Leverkusen: Budrich.
- **Niedersächsisches Kultusministerium (MK) (2011).** Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Abgerufen von http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=25428&article_id=86998&_psmand=8
- **Oomen-Welke, I. (2006).** Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch (2. Aufl. (S. 452-463). Paderborn: Schöningh.
- **Redder, A. - Schwippert, K. - Hasselhorn, M. - Forscher, S. - Fickermann, D. – Ehlich, K. - Becker-Mrotzek, M. et al. (2011).** Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung. Hamburg: ZUSE Berichte 2.
- **Reich, H. H. (2010).** Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive. München: DJI. http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/672_Reich_Expertise_Mehrsprachigkeit.pdf
- **Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2007).** HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. In H.H. Hans, H.-J. Roth & U. Ursula (Hrsg.), Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. FörMig Edition Band 3 (S. 71-94) Münster: Waxmann.
- **Reimann, B. (o.J.).** Die frühe Sprachentwicklung des Kindes. Abgerufen von <http://www.mutterspracherwerb.de>
- **Reinke, K. (2010).** Konsonant. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (S. 165). Tübingen: Francke.

- **Riehl, C. M. (2006).** Aspekte der Mehrsprachigkeit, Formen, Vorteile, Bedeutung. In D. Heints, J. E. Müller & L. Reiberg (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit macht Schule* (S. 15-24). Duisburg: Gilles & Francke.
- **Ritterfeld, U. & Lüke, C. (2012).** Mehrsprachen-Kontexte. Erfassung der Inputbedingungen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern. *LOGOS interdisziplinär* Jg. 20, Ausg. L, 24-29.
- **Rothweiler M. (2013).** Spezifische Sprachentwicklungsstörungen bei mehrsprachigen Kindern. *Sprache – Stimme – Gehör* 2013; 37, 186-190.
- **Rothweiler, Monika & Ruberg, Tobias (2011).** Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. München: Deutsches Jugendinstitut.
- **Ruberg, T. (2013).** Problembereiche im kindlichen Zweitspracherwerb. *Sprache – Stimme – Gehör* 2013; 37, 181-185.
- **Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2012).** Spracherwerb und Sprachförderung in der Kita. Stuttgart: Kohlhammer.
- **Sabo, M. (2010)** Artikel. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 13-14). Tübingen: Francke.
- **Scharff Rethfeldt, W. (2013).** Kindliche Mehrsprachigkeit - Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention. Stuttgart: Thieme.
- **Schmude, C. & Pioch, D. (2014).** Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Kita inklusiv! Inklusive Kindertagesbetreuung – bundesweite Standortbestimmung und weitgehende Handlungsnotwendigkeiten (Forschungsbericht). Berlin: GEW u.a.
- **Schneider, H., Becker-Mrotzek, M., Sturm, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efing, C. & Kernen, N. (2013).** Wirksamkeit von Sprachförderung. Expertise. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- **Schneider, Stefan (2015).** Bilingualer Erstspracherwerb. München: Ernst Reinhardt.
- **Schönauer-Schneider, W. (2012).** Sprachförderung durch dialogisches Bilderbuchlesen. In: H. Günther & W. R. Bindel (Hrsg.), *Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule* (S. 238-266). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- **Schründer-Lenzen, A. (2013).** *Schriftspracherwerb* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- **Schuele, M. C. & Rice, M. L. (1995).** Redirects. A Strategy to increase Peer Interaction. *Journal of Speech and Hearing Research* 38, 1319-1333.
- **Siraj-Blatchford, I. & Sylva, K. (2004).** Researching Pedagogy in English Preschools. *British Educational Research Journal*, 30, 5, 713-730.
- **Spalek, K. (2010).** Wortverarbeitung. In B. Höhle (Hrsg.), *Psycholinguistik* (S. 67-80). Berlin: Akademie Verlag.
- **Statistisches Bundesamt (2014).** Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus (Fachserie 1 Reihe 2.2). Abgerufen von https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220147004.pdf?__blob=publicationFile
- **Stricker, S. (2001).** Die sprachsoziologische Gliederung des Deutschen. In R. Bergmann, P. Pauly & S. Stricker (Hrsg.), *Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 278-290). Heidelberg: Winter.
- **Szagan, G. (2013).** *Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch* (5., akt. Auflage). Weinheim: Beltz.

- **Thurmair, M. (2010).** Kompositum. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (S. 161-162). Tübingen: Francke.
- **Tracy, R. (2002).** Deutsch als Erstsprache. Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs? Abgerufen von <http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/sprachfoerderung/wissenschaft/unimannheim.pdf>
- **Tracy, R. (2009).** Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls“. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy (S.163 – 196). Wiesbaden: VS-Verlag.
- **Tracy, R. (2010).** Kompetenzen kompetent fördern. Handreichung zur Optimierung sprachlicher Frühförderung. TPS 7, 4-7.
- **Tracy, R. & Gawlitzek-Maiwald, I. (2000).** Bilingualismus in der frühen Kindheit. In H. Grimm (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie, Band 3: Sprachentwicklung (S. 495-534). Göttingen: Hogrefe.
- **Ulich, M. (2005).** Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. In S. Weber (Hrsg.), Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Grundwissen für Ausbildung und Praxis (S. 106-124). Freiburg: Herder.
- **Voet Cornelli, B., Schulz, P. & Tracy, R. (2013).** Sprachentwicklungsdiagnostik bei Mehrsprachigkeit. Eine Herausforderung für die pädiatrische Praxis. Monatsschrift Kinderheilkunde, 161, 911-917.
- **Wegener, H. (2010).** Genus. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (S. 100-101). Tübingen: Francke.
- **Weinert, S. & Grimm, H. (2008).** Sprachentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (S. 502-535). Weinheim: Beltz.
- **Welke, K. (2010).** Kasus. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (S. 149-150). Tübingen: Francke.
- **Wiese, H., Schroeder, C., Zimmermann, M., Krifka, M., Gabriel, C., Gogolin, I., Klein, W., Comrie, B. & Tomasello, M. (2011).** Die sogenannte „Doppelte Halbsprachigkeit“: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme. Abgerufen von www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/svm/pdf/DoppelteHalbsprachigkeit_Stellungnahme.pdf
- **Wilken, E. (2014).** Kommunikation und Teilhabe. In E. Wilken (Hrsg.), Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis (S. 7-16) (4., überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- **Zollinger, Z. (2010).** Sprachverstehen. Entwicklungsverzögerungen erkennen (Weiterbildungsinitiative

AutorInnen



Anja Bereznai

Anja Bereznai ist Diplom-Sozialpädagogin und Linguistin M.A. Sie ist seit 2004 in der Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften im Elementar- und Primarbereich tätig. Ihre Schwerpunkte sind frühe Mehrsprachigkeit sowie sprachliche Bildung und Förderung. Seit 2016 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm „Sag´ mal was“ der Baden-Württemberg Stiftung.



Timm Albers

ist Professor für Inklusive Pädagogik an der Universität Paderborn. Nach Tätigkeiten in Hannover, Bielefeld und Karlsruhe verantwortet er Projekte in den Bereichen Inklusion in Kindertageseinrichtungen und Schulen, Spracherwerb und Sprachliche Bildung sowie zum Umgang mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung. Er ist u.a. externer Experte im Bundesprogramm Sprachkitas und Mitglied der Expertengruppe Inklusive Sprachbildung im Deutschen Jugendinstitut (DJI).

Impressum

V.i.S.d.P.:
Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V.
VR 200 278 Amtsgericht Osnabrück / Vorstandsvorsitz: Prof. Dr. Renate Zimmer

Osnabrück 2016

Fotonachweise: fotolia (Titelbild); Alle Fotos und Zeichnungen sind urheberrechtlich geschützt und dürfen nur mit vorheriger Genehmigung und Quellenangabe verwendet werden.

Weitere Infos unter www.nifbe.de

ISBN 978-3-9814480-6-1

nifbe Niedersächsisches Institut
für frühkindliche Bildung und Entwicklung