

### 2.3 Begriffsbildung beim Zweitspracherwerb

Nicht alle Begriffe lassen sich sprachlich enkodieren. Manche Begriffe umfassen weit mehr als die Bedeutung des den Begriff beschreibenden Wortes nahe legt. Daher ist zwischen Begriff und Bedeutung zu differenzieren. Gisela Szagun unterscheidet in ihrem begriffsorientierten Ansatz zur Wortbedeutungsentwicklung zwischen inhaltspezifischen Begriffen und solchen Begriffen, die in keiner direkten Beziehung zu Wörtern zu stehen scheinen wie die Begriffe der Zahl, der Menge, der Substanz usw., denen allgemeine kognitive Strukturen zugrunde liegen.<sup>94</sup> Inhaltsspezifische Begriffe lassen sich durch ein Wort als Klangsymbol enkodieren, womit Szagun wohl das von Saussure<sup>95</sup> als *signifiant* bezeichnete sprachspezifische Lautbild eines sprachlichen Zeichens meint. Nur wenn einem Begriff ein Lautsymbol zugeordnet werden kann, entspricht die mit der Vorstellung des Wortes verknüpfte Bedeutung, der von Saussure als *signifié* bezeichnete Teil des sprachlichen Zeichens, dem Begriff.

Im Zusammenhang mit der zweiseitigen Natur des sprachlichen Zeichens soll wenigstens kurz eine positive Konsequenz eines gelungenen natürlichen bilingualen Spracherwerbs erwähnt werden, die hinsichtlich der Fähigkeit zur Begriffsbildung von großem Vorteil ist, bevor in diesem Abschnitt vor allem auf die Gefahr einer nicht ausreichend gewährleisteten Begriffsbildung bei einem unter ungünstigen Umständen verlaufenden Zweitspracherwerb hinzuweisen ist. Dank der frühen Erfahrung, dass ein und dieselbe Sache mit völlig verschiedenen Wörtern bezeichnet werden kann, erkennen zweisprachig aufwachsende Kinder bereits ab ca. 2 Jahren in der zweiten Phase<sup>96</sup> ihres Spracherwerbs, dass die verschiedensprachlichen Wörter nur arbiträre Lautbilder von begrifflichen Vorstellungen mit eventuell in den Sprachen abweichenden Bedeutungsnuancen sind. Durch ein solches frühkindliches metalinguistisches Bewusstsein, das mit dem simultanen Spracherwerb von zwei Sprachen einhergeht, wird die Entwicklung der Fähigkeit zur Begriffsbildung selbstverständlich beflügelt.

Bei den inhaltspezifischen Begriffen wird nur ein Teil des begrifflichen Wissens durch das bezeichnende Wort erfasst. Jeder Begriff ist außer durch seine inhaltspezifischen Merkmale noch durch eine interne Begriffsstruktur gekennzeichnet. Ein Begriff erschöpft sich nicht in der Summe der zum Begriff assoziierten Eigenschaften, sondern bezieht sich darüber hinaus „auf eine Erkenntnisstruktur, die sich als relativ stabiles

---

<sup>94</sup> Szagun, *Sprachentwicklung beim Kind*, München 1991<sup>4</sup>, S.187

<sup>95</sup> Ferdinand de Saussure, *Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft*, Berlin 1967

<sup>96</sup> Die Angabe bezieht sich auf die Phaseneinteilung von Taeschner (1983), nach der das zweisprachig aufwachsende Kind nach der ersten Phase des allgemeinen sprachgemischten Lexikons in der 2. Phase beginnt, zwischen den beiden Sprachen zu unterscheiden, und dabei sowohl Äquivalente als auch Bedeutungsunterschiede erkennt.

*geistiges Reaktionsmuster aus der Interaktion des Subjekts mit seiner Umwelt gebildet hat.“*<sup>97</sup> Diese interne Begriffsstruktur wird von einem Konzept bestimmt, nach dem die für einen Begriff maßgeblichen Merkmale miteinander verknüpft werden.

Die bei der Begriffsbildung auftretenden Konzepte können einfacher Art sein oder recht komplexe Verknüpfungsregeln erfordern. Zur Zuordnung eines Apfels zum Begriff Kernobst reicht beispielsweise das Auftreten von Samen in Kernen als ein Merkmal aus. Bei konjunktiven Konzepten müssen schon mehrere Attribute gleichzeitig auftreten, damit ein Objekt zur entsprechenden Begriffskategorie als zugehörig empfunden wird. So bilden nur solche Vierecke ein Quadrat, deren gleichlange Seiten im rechten Winkel zueinander angeordnet sind. Ohne nun alle bei der Begriffsbildung in Frage kommenden Konzepttypen weiter auszuführen<sup>98</sup>, soll mit deren Erwähnung auf die an der Begriffsbildung beteiligten, mitunter recht komplexen Denkleistungen aufmerksam gemacht werden.

Bei der Begriffsbildung wirken sprachliche und kognitive Strukturen allerdings derart eng zusammen, dass der sprachliche oder der kognitive Beitrag nicht eindeutig zu bestimmen ist. Zwar wird nach Piaget und anderen Entwicklungspsychologen Sprache erst durch Logik strukturiert und beruht der Spracherwerb somit überhaupt auf angeborenen kognitiven Strukturen. Doch trotz der allgemeinen Annahme, dass sprachliches Lernen mithilfe kognitiver Prozesse erfolgt, werden in der Forschung durchaus auch Positionen vertreten, nach denen sprachliche Strukturen nicht ausschließlich von kognitiven Strukturen bedingt sind. Mit informationsverarbeitenden Strategien können auch sprachspezifische Strukturen aufgebaut werden, die wiederum eine Rückwirkung auf kognitive Strukturen haben können. So erleichtern etwa Benennung und sprachliche Kategorisierung in Oberbegriffe die kognitive Organisation.<sup>99</sup> Ob nun die sprachliche Entwicklung der Entwicklung geistiger

---

<sup>97</sup> Szagun (1983), a.a.O., S.351

<sup>98</sup> Eine Darstellung weiterer Konzepttypen wie dem disjunktiven Konzept, dem Implikationskonzept und dem Äquivalenzkonzept ist zum Beispiel nachzulesen im Abschnitt 2.6 in: Burkhard Genser, *Zur Förderung der Begriffsbildung*. Eine Untersuchung über Trainingsmöglichkeiten und Informationsverarbeitungsprozesse bei der Begriffsbildung nach dem Selektionsparadigma bei Haupt- und Realschülern, Frankfurt am Main 1978 – Die Komplexität des *Begriffes* kommt in anderssprachigen Entsprechungen wie etwa dem englischen *concept* und dem italienischen *concetto* durch die Assoziation eines vernetzten Sachverhalts gut zum Ausdruck.

<sup>99</sup> Die Wirkung sprachlicher Strukturen auf die kognitive Entwicklung wird z.B. von Cromer vertreten sowie von Karmiloff-Smith (1979), Markman (1973,1985), Markman & Seibert (1976) experimentell bestätigt, siehe ausführliche Darstellung bei Szagun (1991<sup>4</sup>), a.a.O., S.210-214. – Auch Genser, a.a.O. weist in seiner Dissertation beim Lösen von Begriffsbildungsaufgaben einen Trainingserfolg durch Versprachlichung der notwendigen kognitiven Operationen nach. Bei seiner Untersuchung erbrachte die Untersuchungsgruppe, die zum Formulieren und Aussprechen der Lösungsstrategie aufgefordert wurde, bessere Leistungen. Das Verbalisieren lenkte die Aufmerksamkeit auf die Entwicklung einer Strategie und förderte somit einen analytischen Lösungsstil. Eine Übertragung auf durch Sprache bezeichnete Begriffe wird in

Fähigkeiten vorangeht oder umgekehrt, „bei Bedeutungen im Sinne von inhaltsspezifischen, kognitiven Strukturen sind Kognition und Sprache nicht trennbar.“<sup>100</sup>

Damit sich nach der Betonung des kognitiven Beitrags an der Begriffsbildung nicht das Missverständnis einstellt, Begriffsbildung sei nur auf einem hohen geistigen Niveau zum Verstehen komplexer Zusammenhänge notwendig, soll die Bedeutung der Begriffsbildung für den Alltag erläutert werden. Schon bei Tieren spielen für die Entwicklung von Überlebensstrategien Prozesse der Begriffsbildung eine Rolle. Erst recht müssen Menschen anhand bestimmter Attribute und sie verbindender Konzepte Kategorien bilden, um die ungeheure Vielfalt von Umwelteindrücken zu verarbeiten. Erst die Begriffsbildung, durch die individuelle oder allgemeine Erfahrungen geordnet werden, ermöglicht bewusstes Handeln, indem sie komplexe Informationen auf Überschaubares reduziert. Der bei der Begriffsbildung aus Erfahrung gewonnene Verallgemeinerungsprozess wird allerdings bei den anhand von semantischen Merkmalstheorien von Linguisten vorgestellten Ansätzen zur Bedeutungsentwicklung wenig berücksichtigt. Nach Bourne besteht ein Begriff

*„immer dann, wenn zwei oder mehr unterscheidbare Objekte, Ereignisse oder Sachverhalte zusammen gruppiert oder klassifiziert und von anderen Objekten unterschieden werden aufgrund irgendwelcher gemeinsamer Eigenschaften, die für sie charakteristisch sind.“<sup>101</sup>*

Diese merkmalsorientierte Definition reicht zwar zur Beschreibung von Objektbegriffen und logisch angeordneten geometrischen Figuren aus, mit deren Hilfe Prozesse der Begriffsbildung früher mit Vorliebe beobachtet wurden. Doch sie kann die Entwicklung von Begriffen für emotionale und moralische Werte wie Angst, Freude, Mut, Gerechtigkeit oder Freiheit kaum adäquat erklären. In den seit den 80er Jahren von Psychologen vorgestellten begriffsorientierten Ansätzen zur Wortbedeutungsentwicklung wird vor allem der Erfahrungsfaktor sowie die Spezifizierung von Lern- und Entwicklungsmechanismen stärker berücksichtigt. Nach Szagun entstehen Begriffe

*„aus der Erfahrung eines Menschen mit seiner dinglichen und sozialen Umwelt und der Art und Weise, wie ein Mensch diese Erfahrung verallgemeinert.“<sup>102</sup>*

Bei der Begriffsbildung wird Umweltmaterial mit kognitiven Operationen verarbeitet. Allerdings ist Begriffserweiterung nur möglich, wenn ein neuer Umweltreiz wenigstens in einem Aspekt schon mit einer bestehenden Struktur vergleichbar ist. Wenn der

---

dieser Arbeit jedoch nicht nachgewiesen, da sich Gensers sogenannte Transferaufgaben nur auf geometrische Figuren beziehen.

<sup>100</sup> Szagun (1991<sup>4</sup>), a.a.O., S.207

<sup>101</sup> L.E. Bourne, *Human conceptual behavior*, Boston: Allyn & Bacon, 1966; zitiert nach Genser, a.a.O., S.5

<sup>102</sup> Szagun(1991<sup>4</sup>), a.a.O., S.187

Umweltreiz zu wenig mit bestehenden Strukturen vergleichbar ist, wird er ignoriert. Am Anfang der Begriffsbildung, die nach Wygotski<sup>103</sup> in 3 Entwicklungsstufen eingeteilt werden kann, steht eine kindliche Begriffsstruktur, die durch psychologische Prozesse wie Assimilation (Aufnahme von Teilen der Umwelt in die bestehende Begriffsstruktur), Akkommodation (Angleichung der internen Begriffsstruktur an die Umwelt) sowie einen umweltunabhängigen Prozess der internen Regulation (bei Piaget Äquilibration) intern umstrukturiert wird, wobei sich sukzessive die Begriffsstrukturen eines Erwachsenen herausbilden.

Zuerst entwickeln sich anhand der Erfahrung mit den Dingen der Welt anscheinend persönliche Erkenntnisstrukturen über die Bedeutungen von Wörtern. Aus den Erkenntnisstrukturen, die bei Basiserfahrungen durchaus universalen Charakter haben können, entwickelt sich dann allmählich ein sprachspezifisches semantisches Wissen, das wegen der Beachtung der Sprachnormen auch gleichzeitig kulturkonform ist. Begriffe erschöpfen sich nicht in lexikalischem Wissen, sondern setzen manchmal im weitesten Sinne ein als Weltwissen bezeichnetes Sachwissen und dieses Wissen strukturierende kognitive Operationen voraus.

Auf der als Synkretismus bezeichneten sprachlichen Entwicklungsstufe finden etwa vom 1. bis zum 4. Lebensjahr erste Begriffsbildungsprozesse auf der Grundlage von individuellen und zufälligen Assoziationen statt. Kleinkinder haben die Tendenz, verschiedenartige Elemente, die für Erwachsene oft in keinem sachlogischen Zusammenhang stehen, auf der Basis perzeptueller, emotionaler, funktionaler und lokativer Kriterien zu einem einzigen Eindruck zu verschmelzen. Bei diesen frühen begriffsbildenden Prozessen unterliegt der Sprachgebrauch noch einem starken Bedeutungswandel. Er findet seinen Ausdruck in der auf Erwachsene zufällig wirkenden Auswahl der von den Kindern bei ihrer subjektiven Kategorisierung momentan als wesentlich betrachteten Attribute. Dabei wechseln Kleinkinder häufig die kritischen Merkmale, womit frühe Wortbedeutungen unstabil und flexibel werden. Z.B. werden die räumliche oder zeitliche Nähe eines Objekts oder einer Handlung zwar wahrgenommen, aber noch keines der Merkmale wird konsistent gebraucht.

Wie bei Kindern im Alter von 1;1 bis 2;6 beobachtet werden kann, kommt es durch die willkürliche Auswahl sogenannter kritischer Merkmale im frühen Sprachgebrauch zu Überdehnungen aufgrund von Ähnlichkeiten zwischen den bezeichneten Objekten. Unter Überdehnung ist die Anwendung eines Wortes auf ein Referenzobjekt zu verstehen, das im normativen Sprachgebrauch außerhalb dieser semantischen Kategorie liegt. Manche Überdehnungen treten offensichtlich weltweit auf wie die

---

<sup>103</sup> Lew S. Wygotski, *Denken und Sprechen*, Berlin: Akademie-Verlag, 1964

Überdehnung von *wauwau* (bzw. *bow-wow*, *voua ou* usw.) nach dem kritischen Merkmal der Form auf andere vierbeinige Tiere unterschiedlicher Größe wie Pferd, Kuh, Schaf, Katze usw. Auf weitere Beispiele für frühkindliche Überdehnungen soll hier verzichtet werden, zumal dieses bereits von Piaget und den Sterns beobachtete Phänomen unter anderen Bezeichnungen schon ausführlich dargestellt wurde und in der neueren amerikanischen Spracherwerbsliteratur überstrapaziert wird. Dabei werden nur etwa 30% der Wörter, die ein- bis zweijährige Kinder benutzen, überdehnt, andere dagegen werden „unterdehnt“, d.h. in ihrer Bedeutung eingengt.<sup>104</sup> Einengungen fallen nur weniger auf, was wiederum anhand des Beispiels Hund erläutert werden soll. „*So mag ein Kind nur kleine und struppige Hunde mit „Hund“ bezeichnen, nicht aber große mit glattem Fell.*“<sup>105</sup> Erwachsene bemerken derlei Einengungen kaum, weil das Kind andere zur Kategorie gehörende Mitglieder nicht benennt und die tatsächlichen Äußerungen angesichts von „kleinen und struppigen Hunden“ auch den Erwachsenenkategorien entsprechen.

Bei den frühen Prozessen der Begriffsbildung kommt es beim Kleinkind also sowohl zu Überdehnungen als auch zu Einengungen von Wörtern der Erwachsenensprache. Wenn das Kind mit etwa 4 Jahren die zweite Entwicklungsstufe der Komplexbildung erreicht, greift es bei der Bildung von Alltagsbegriffen noch auf die zuvor gelernten Erkenntnisstrukturen zurück. Daher treten auch in der nächsten Stufe noch Überdehnungen und Einengungen auf. Manche Überdehnungen halten sich bei Kindern recht lange, so z. B. die Kategorisierung der Sonne als etwas Lebendiges, weshalb auch eine entsprechende Aufgabe bei dieser Untersuchung in den Konzepte-Fragenkatalog aufgenommen wurde, um bei den SESB-Schülern einen Eindruck von der erreichten Stufe der Begriffsbildung gewinnen zu können.

Etwa ab dem 4. Lebensjahr erreicht das Kind mit den ersten Alltagsbegriffen die 2. Entwicklungsstufe der Komplexbildung. Diese Phase herrscht bis zum 11. Lebensjahr vor, hält aber selbstverständlich über die Grundschulzeit hinaus an. Schließlich dauert die Bildung und Verwendung von Alltagsbegriffen ein ganzes Leben lang, denn auch Erwachsene lernen durch gesellschaftliche Veränderungen und neue Erfahrungen immer wieder neue Alltagsbegriffe hinzu.

Auf der 2. Stufe löst sich das Kind allmählich von seinen subjektiven Zuordnungen und erkennt bei seinen konkreten Erfahrungen immer häufiger die (für Erwachsene) wesentlichen Merkmale und Zusammenhänge. Durch Differenzierung und Kombination von Merkmalen werden einem Begriff nach und nach die relevanten Merkmale

---

<sup>104</sup> K. Nelson et al., *Early lexikons: What do they mean?*, in: *Child Development*, 49, 960-968, 1978; zitiert nach Szagun (1991<sup>4</sup>), a.a.O., S.160

<sup>105</sup> Szagun (1991<sup>4</sup>), a.a.O., S.160

zugeordnet. Jedoch bleiben die auf dieser Stufe schon durch Systematisierung und Verallgemeinerung assoziativ gebildeten Begriffe<sup>106</sup> noch situationsabhängig und werden weiterhin durch sinnliche Wahrnehmungen geprägt. Alltagsbegriffe werden unbewusst bei Umwelterfahrungen erworben und auch noch unbewusst verwendet. Bei den in der SESB zu Sachthemen üblicherweise erstellten Begriffslisten muss daher noch auf konkrete Beispiele zurückgegriffen werden. Kinder der Primarstufe bedürfen zur Anwendung eines Begriffs noch einer konkreten Situation. Ohne einen Situationsbezug können sie Begriffe noch nicht verstehen, geschweige denn verbal definieren.

Die auf dieser 2. Stufe der Alltagsbegriffe auf der Basis objektiver Beziehungen hergestellten faktischen Strukturen sind weiterhin unbeständig und entsprechen noch keinesfalls den logisch-abstrakten Beziehungen der wissenschaftlichen Begriffe. Erst wenn sich das abstrakte Denkvermögen ausreichend entwickelt hat, können Begriffe unabhängig von persönlichen Erfahrungen verstanden und gebildet werden. Aber erst wenn die kognitive Phase der formalen Operationen einsetzt, was Piaget etwa für das 12. Lebensjahr annimmt und unter manchen Untersuchungsbedingungen frühestens ab dem 10. Lebensjahr beobachtet wurde, erreichen Kinder auf der höchsten Stufe der „echten“ oder auch wissenschaftlich genannten Begriffe die Fähigkeit zur Begriffsbildung auf der Basis von Abstraktion und Isolierung. Erst auf dieser von individuellen Erfahrungen weitgehend unabhängigen Stufe kann sich mithilfe des psychologischen Prozesses der verallgemeinernden begrifflichen Assimilation hypothetisches Denken entwickeln. Durch Schlussfolgerungen können auch abstraktere Begriffselemente gebildet werden, die nicht mehr auf sinnliche Erfahrungen zurückführbar sind. Die abstrakten Denkkategorien ermöglichen dem Kind erstmalig den bewussten Umgang mit Begriffen.

Nun interessieren die zur Bildung der wissenschaftlichen Begriffe notwendigen Denkprozesse von Abstraktion und Synthese im Zusammenhang mit dieser Untersuchung zur Entwicklung der Sprachkompetenz gegen Ende des zweiten Schuljahrs noch nicht im Einzelnen. Aber die Stufe der abstrakten Komplexbildung ist schon in dieser Altersstufe bedeutsam, denn in den ersten Grundschuljahren werden mit der Ausbildung der Alltagsbegriffe die erforderlichen Voraussetzungen für die Bildung von wissenschaftlichen Begriffen sowie der spätestens ab dem 5. Schuljahr notwendigen Verwendung von Fachsprachen geschaffen. Wenn aber die Ausbildung von Alltagskomplexen in den ersten Schuljahren zum Beispiel aufgrund von Sprachschwierigkeiten nicht in ausreichendem Maß erfolgen sollte, kann auch die letzte Stufe der wissenschaftlichen Begriffe später nur schwer erreicht werden.

---

<sup>106</sup> Zur Unterscheidung von den „echten“ wissenschaftlichen Begriffen werden die Alltagsbegriffe mitunter auch als Pseudobegriffe bezeichnet.

Genau wegen dieses engen Zusammenhangs von sprachlicher und kognitiver Entwicklung bestehen in Hinblick auf das Konzept der an der SESB praktizierten bilingualen Erziehung einige Sorgen. Bekanntlich kann die Begriffsbildung durch Vermittlung von Sachwissen gefördert werden. Aber bei Migrantenkindern wird der Ausbau der Fähigkeit zur Begriffsbildung durch den ab Schulbeginn ausschließlich in deutscher Sprache stattfindenden Unterricht oft beeinträchtigt. Zwar besuchen in Berlin inzwischen die meisten Kinder nichtdeutscher Herkunft auch vorschulische Einrichtungen<sup>107</sup> und sammeln somit nicht erst beim Schuleintritt regelmäßige Erfahrungen mit der deutschen Umgebungssprache, die dann für sie alleinige Unterrichtssprache wird. Die Möglichkeiten vorschulischer Sprachförderung in der Zweitsprache scheinen in manchen Innenstadtbezirken, in denen sich die sozialen Probleme ballen, nur sehr beschränkt zu sein. Jedenfalls verfügen etliche Migrantenkinder trotz des Besuchs einer vorschulischen Einrichtung beim Schuleintritt erst über rudimentäre Deutschkenntnisse. Diejenigen, die außerdem auch noch aus anregungsarmen Familien kommen, in denen weder die muttersprachliche Kompetenz noch die kognitive Entwicklung altersgemäß gefördert werden konnte, werden durch die Praxis der Submersion, bei der sich Sprachunterricht ohne Weiterentwicklung muttersprachlicher Kompetenzen ausschließlich auf die Zielsprache bezieht, extrem überfordert. Aber selbst die Kinder, die in ihrer Muttersprache schon die kognitiven Voraussetzungen zur Bildung von Alltagsbegriffen entwickelt haben, werden durch den ausschließlichen Unterricht in einer ihnen nicht vertrauten Sprache benachteiligt.

Wenn die Vermittlung von Fertigkeiten und Wissen aber in einer noch mangelhaft beherrschten oder gar unbekanntem Unterrichtssprache einsetzt, die das Kind überhaupt erst noch lernen soll, können sich abgesehen von psychologischen Auswirkungen wie Desorientierung oder gestörtem Selbstbewusstsein Konsequenzen sowohl bei der weiteren Entwicklung der Muttersprache als auch beim Erwerb der Zweitsprache sowie hinsichtlich der weiteren kognitiven Entwicklung ergeben. Aus entsprechenden Beobachtungen bei Minoritätenkindern in Deutschland, Schweden, den USA und den Niederlanden leitet Steinmüller seine von politischen Überzeugungen unabhängigen psycholinguistischen Argumente für die Einführung des Muttersprachenunterrichts für Kinder nichtdeutscher Herkunft ab. Das normal entwickelte Kind bewältigt

*„verschiedene Formen des assoziativen Denkens, es hat erste Formen der Verallgemeinerung und der Abstraktion entwickelt, es kann aus der eigenen Anschauung und aus der Kommunikation mit anderen Merkmale und Eigenschaften von Personen, Gegenständen oder Ereignissen erkennen und systematisieren. Und es kann in der Muttersprache diese Operationen sprachlich formulieren. Es fehlt ihm aber im Deutschen das sprachliche*

---

<sup>107</sup> Im Berliner Bezirk Wedding hatten 1998 nur 10 % aller Schulanfänger keine vorschulische Einrichtung besucht, siehe Pochert 1998, a.a.O., S.8

*Material, um die entsprechenden Denk- und Kommunikationsoperationen auszuführen... Gleichzeitig wird aber die deutsche Sprache im Unterricht zu dem Medium, in dem die kognitive Entwicklung vorangetrieben werden soll. Die ausländischen Schüler geraten dabei hoffnungslos ins Hintertreffen: ihr Spracherwerb, dem die notwendigen Vorstufen fehlen, bleibt lückenhaft. Und ihre kognitive Entwicklung stagniert.*<sup>108</sup>

Überträgt man diese Beobachtung auf die Schüler der SESB, wäre zu befürchten, dass die sprachliche und kognitive Entwicklung bei den Kindern der deutschen Sprachgruppe gefährdet sei, die zum Schulbeginn noch keine Vorkenntnisse im Italienischen haben. Denn für sie setzt der vor allem über Sachinhalte vermittelte Zweitspracherwerb mit der Vorklasse bzw. dem 1. Schuljahr in einem Alter ein, in der Kinder die Fähigkeit zur Bildung von Alltagsbegriffen allgemein erst noch entwickeln. Für diese Schüler erfolgt der in der nichtdeutschen Sprache erteilte Sachunterricht in einer zunächst noch unzureichend beherrschten Zweitsprache. Als Konsequenz könnte bei diesen Schülern die Fähigkeit der Begriffsbildung bis zur 5. Klasse nicht genügend ausgebildet werden, wenn das Spracherwerbskonzept der SESB nicht in der Lage sein sollte, bei den Schülern außer dem zur alltäglichen Kommunikationsfähigkeit ausreichenden BICS-Niveau (Basic Interpersonal Communicative Skills) auch kognitiv anspruchsvollere Sprachleistungen zu entwickeln. Die wissenschaftlichen Begriffe der 3. und letzten Stufe der Begriffsbildung sind durch ihre verbale Definition innerhalb eines strukturierten Systems gekennzeichnet. Diese verbalen Definitionen können aber nur auf dem CALP-Niveau (Cognitive/ Academic Language Proficiency) verstanden werden und dadurch zur Bildung wissenschaftlicher Begriffe beitragen. Indem durch ein Verbalisieren Begriffe kommunizierbar werden, können Worte das abstrakte Denken fördern, was jedoch die Beherrschung einer kognitiv-akademischen Sprachebene voraussetzt.

Während beim Erstspracherwerb die aus Erkenntnisstrukturen und rein sprachlichem semantischen Wissen gebildeten Bewusstseinssebenen kaum getrennt werden können, scheint beim Zweitspracherwerb die Bedeutung eines Wortes der L2 leichter erfassbar zu sein, wenn die begriffliche Erkenntnisstruktur für dieses Wort bereits in der L1 vorhanden ist und in der L2 nur noch die entsprechenden Äquivalente zu lernen sind. Zur Unterscheidung des semantischen und des begrifflichen Inhalts bzw. von lexikalischem und begrifflichem Lernen beim Zweitspracherwerb möchte ich kurz auf Clarks Hypothese vom hierarchischen Lernen zu sprechen kommen. Nach Clark werden allgemeine Merkmale (unmarkierte, z.B. *groß*) vor spezifischen (markierten, z.B. *klein*) gelernt. Clark stellte diese Hypothese nicht nur für Objektwörter, sondern

---

<sup>108</sup> Steinmüller, *Begriffsbildung und Zweitspracherwerb*, in: Essinger / Hellmich / Hoff (Hrsg.), *Ausländer im Konflikt*, Königstein: Athenäum Verlag, 1981, S.91



auch für relationale Wörter wie *before* und *after* auf.<sup>109</sup> Nach eigenen Erfahrungen mit Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, kann ich das von Clark festgestellte häufige Verwechseln von Kontrastwörtern wie *vor* und *nach* durchaus bestätigen. Allerdings treten die Verwechslungen nach meinen Beobachtungen bei 9-12jährigen Kindern etwa gleich häufig auf. Abgesehen davon, dass sich Clarks Hypothese vom hierarchischen Lernen ohnehin als experimentelles Artefakt<sup>110</sup> herausgestellt hat, ist daraus zu schließen, dass die Begriffe der Vor- bzw. Nachzeitigkeit von den Kindern dieser Altersstufe in ihrer L1 durchaus schon erworben worden sind. Bei der Anwendung dieser Begriffe in der L2 ergibt sich lediglich ein lexikalisches Problem, das mit festigenden Übungen zum semantischen Gehalt von *vor* und *nach* zu beheben ist.

Kinder lernen Wörter bzw. mit Wörtern bezeichnete Begriffe leichter, wenn sie die Bedeutung eines neuen Wortes mit auf ihrer Erfahrung beruhenden Erkenntnissen füllen können. Daher kann die Entwicklung der Begriffsbildungsfähigkeit gefährdet sein, wenn der Zweitspracherwerb einsetzt, bevor sich ausreichende kognitive Fähigkeiten in der Muttersprache ausbilden konnten. Aber auch der Erfolg des Zweitspracherwerbs hängt davon ab, ob er am Anfang oder bereits während der Stabilisierung der Entwicklungsstufe der Komplexbildung beginnt, wenn sich der Unterricht in der Zweitsprache schon mehr auf die Begriffe beziehen kann, die in der Muttersprache bereits verfügbar sind.

Der häufige Zusammenhang von Schulversagen mit ausschließlichem Unterricht in einer erst seit dem Schuleintritt erworbenen Zweitsprache und die dadurch verzögerte kognitive Entwicklung werden deutlich, wenn man den Schulerfolg dieser betroffenen Kinder mit dem Schulerfolg von erst später eingereisten Kindern vergleicht. Bei einer Untersuchung von mehr als 700 finnischen Migrantenkindern in Schweden<sup>111</sup> brachten die Schüler die besten Ergebnisse, die nach bereits durchlaufener Schulausbildung im Herkunftsland erst mit 10 bis 11 Jahren in die schwedische Schule eingeschult worden waren. Sie hatten in ihrer finnischen Muttersprache bereits eine relative Stabilität und im kognitiven Bereich schon höhere Abstraktionsformen der Alltagsbegriffe entwickelt. Von allen untersuchten Altersgruppen bereitete ihnen die Bildung abstrakter Begriffe in der Zweitsprache die geringsten Schwierigkeiten.

---

<sup>109</sup> Entsprechend dieser Reihenfolge erwerben nach Clark 3 bis 5jährige Kinder die Bedeutung von Wörtern wie *before* und *after* zunächst nach dem hierarchisch obersten Merkmal (+Zeit), dann kommt das untergeordnete Merkmal (-simultan) hinzu, danach das Merkmal (+Vorzeitigkeit). Während dieser Phase kann es zur synonymen Anwendung beider Wörter kommen. Die Differenzierung wird durch die Beachtung des Merkmals (-Vorzeitigkeit) abgeschlossen. – nach Szagun 1991<sup>4</sup>), a.a.O., S.145

<sup>110</sup> dazu Szagun 1991<sup>4</sup>), a.a.O., S148: „Nicht mangelnde Differenzierung von semantischen Merkmalen, sondern Kontextabhängigkeit bestimmt das Verstehen obiger Gegensatzpaare.“

<sup>111</sup> Isto Ruoppila, 1976 – referiert von Steinmüller 1981, a.a.O., S.96

Bei einem früh einsetzenden Zweitspracherwerb besteht die Gefahr einer erschwerten Begriffsbildung jedoch vor allem, wenn die Erstsprache/ Muttersprache vor Schuleintritt nicht altersgemäß entwickelt ist und in der Schule nicht weiterhin gefördert wird. Da die SESB aber gleichzeitig auch die Erstsprache, bei diesen Kindern also die deutsche Sprache fördert, ist eine solche Skepsis in Bezug auf die SESB meines Erachtens übertrieben. Außerdem bieten die meisten Familien der SESB-Schüler zum Glück günstige frühkindliche Erfahrungen. Wenn die Muttersprache oder bei bilingualen Familien auch simultan zwei Sprachen ausreichend gefördert wurden, haben die Kinder in der Regel bis zum Schuleintritt sowohl die grundlegenden syntaktischen Strukturen ihrer Muttersprache erworben als auch über synkretische Bildung von Zusammenhängen hinausgehende Ansätze der Komplexbildung entwickelt. Damit liegen dann altersgemäße Voraussetzungen zur weiteren Entwicklung der Fähigkeit zur Begriffsbildung vor. Bei den in der Schule nun vermittelten schriftlichen Fertigkeiten und den verlangten Denkopoperationen kann ein solches Kind auf seinen bereits erworbenen Fähigkeiten aufbauen. Auch ein in der Schule einsprachig erfolgreicher Unterricht kann dann auf der Basis der schon in der vorschulischen Sozialisation erworbenen Fähigkeit der Komplexbildung zur Bildung weiterer Alltagsbegriffe beitragen, obwohl eine weitere gleichzeitige Förderung der Erstsprache vorzuziehen ist.

Angesichts der zahlreichen fehlgeschlagenen Programme mit zweisprachiger Erziehung bei Minoritätenkindern soll hier mit Verweis auf die Ausführungen im Abschnitt 2.2 nochmals betont werden, dass der erhoffte Erfolg einer zweisprachigen Erziehung abgesehen von den familiären Sozialisationsbedingungen und den allgemeinen kognitiven Fähigkeiten eben sehr von den Methoden und der Qualität des Muttersprachenunterrichts sowie dem Konzept des bilingualen Unterrichts abhängt.

Das Spracherwerbskonzept der SESB ist aber noch nicht ausdiskutiert. Von einer eventuellen Beeinträchtigung der Begriffsbildung könnten am deutsch-italienischen Standort sowohl die italienischen Kinder betroffen sein, bei denen Mathematik in ihrer schwächeren Sprache oder in seltenen Fällen auch neuen Zweitsprache unterrichtet wird, als auch die monolingualen Schüler deutscher Herkunft, für die der vor allem über Sachinhalte vermittelte Zweitspracherwerb in Italienisch in einem Alter einsetzt, in dem diese Kinder die Fähigkeit zur Bildung von Alltagsbegriffen auch in ihrer deutschen Muttersprache erst noch weiterentwickeln müssen. Da aus Untersuchungen zur natürlichen Zweisprachigkeit und auch aus kanadischen Immersionsversuchen der Erfolg des Sprachenlernens über die funktionale Verwendung der Zweitsprache in Sachzusammenhängen hinlänglich belegt ist, soll hier die Methode des Sprachenlernens über die Verwendung der Zweitsprache als Arbeitssprache beim

Sachlernen keinesfalls grundsätzlich in Frage gestellt werden. Gewisse Bedenken sind jedoch angebracht, jedenfalls wenn die begriffsbildungsfördernde Vermittlung von Sachwissen ausschließlich in der noch unzureichend beherrschten L2 erfolgen sollte.

Zydatis warnt in seinen Umrissen eines Spracherwerbskonzepts für die SESB vor einem blinden Vertrauen in die Leistungsfähigkeit des Immersionsmodells unterhalb eines minimalen sprachlichen Kompetenzniveaus, bei dem „*ein bilingualer Unterricht eher von Schaden als von Nutzen*“<sup>112</sup> sei, und schlägt daher als Ergänzung des inhaltsbezogenen Sprachenlernens im Sachunterricht den Ausbau eines strukturierten altersgemäßen Fremdsprachunterrichts im Partnersprachenunterricht vor. Ohne eine stärkere Strukturierung des Sprachunterrichts befürchtet Zydatis:

*„Ist eine gezielte sprachliche Förderung der Schülerinnen und Schüler (und zwar sowohl der deutschsprachigen als auch der anderssprachigen Schüler) nicht in dem notwendigen Umfang gesichert, kann die Immersion ihre spezifische Leistungsfähigkeit für Sach- und Sprachenlernen nicht erreichen. Es käme dann mit einiger Wahrscheinlichkeit zu Einschränkungen im Sachanspruch der Primärstufe und/oder zu Defiziten in der schulischen Entwicklung.“*<sup>113</sup>

Nun teile ich zwar seine Bedenken hinsichtlich des in einem Sachunterricht zu erreichenden Niveaus, wenn er gleichzeitig der Sprachvermittlung dient, aber die zuletzt geäußerte Befürchtung ist an der SESB angesichts der Förderung beider Muttersprachen und der Schülerklientel mit besonders am Spracherwerb ihrer Kinder interessierten Eltern wohl kaum so extrem zu erwarten wie bei den Migrantenkindern, deren Muttersprache in der Berliner Schule in der Regel nicht gefördert wird. Auch zur Perfektionierung des Spracherwerbskonzepts der SESB wären meiner Meinung nach durchaus unterschiedliche methodische Ansätze in ihrer Wirkung abzuwägen.

An der SESB werden Inhalte des Sachunterrichts durch die vom Konzept gleichfalls festgelegte Vernetzung auch in anderen Unterrichtsfächern aufgegriffen. Insofern beschränkt sich die Vermittlung von Sachwissen schließlich gar nicht nur auf den in der italienischen Sprache stattfindenden Sachunterricht. Hinsichtlich der Begriffsbildung ist daher eine sorgfältige Evaluation des Schulversuchs besonders gefragt. Sollte sich dabei tatsächlich die befürchtete Beeinträchtigung der Begriffsbildung bei den Kindern zeigen, denen Sachinhalte in der Partnersprache/Zweitsprache vermittelt werden, wäre ein strukturierter Sprachunterricht allerdings auch nur eine denkbare Alternative. Stattdessen könnte man auch einen von Lehrkräften beider Sprachen kooperativ durchgeführten Sachunterricht einrichten oder die Vernetzung der Sachinhalte mit dem

---

<sup>112</sup> Zydatis, *Umriss eines Spracherwerbskonzepts für den zweisprachigen Unterricht bilingualer Lerngruppen in der Berliner Grundschule*, Gutachten für den Schulversuch der „Staatlichen Europa-Schule Berlin“, Hrsg: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Berlin 1997, S.79

<sup>113</sup> Zydatis 1997, a.a.O., S.28

muttersprachlichen Unterricht verstärken, um die Begriffsbildung in der jeweiligen Muttersprache zu fördern.

In den ersten Grundschuljahren profitieren Kinder wenig von vorwiegend verbalisierten Formen eines systematischen Sprachunterrichts, da sie noch keine abstrakten Denkoperationen leisten können. Daher entspricht der Spracherwerb durch die an der SESB übliche oder zumindest angestrebte anschauliche Vermittlung von Sachinhalten, bei denen die Schüler über konkrete Erfahrungen zu den angebotenen sprachlichen Äußerungen auch die entsprechenden Vorstellungen entwickeln können, prinzipiell schon recht gut der geistigen Aufnahmefähigkeit dieser Alterstufe. Deshalb wäre meiner Meinung nach das verstärkte Aufgreifen der Sachinhalte in den jeweiligen Muttersprachen einem ausgebauten Sprachunterricht vorzuziehen, ohne jedoch angesichts der mitunter beobachteten Praxis auf die Empfehlung einer behäuteten Strukturierung des Partnersprachunterrichts völlig zu verzichten.

Eine Einschätzung des bilingualen Lernerfolgs der SESB unter den gegenwärtigen organisatorischen und spracherwerbstheoretischen Bedingungen und Entscheidungen über eventuell notwendige Weichenstellungen müssen der umfassenden Evaluation des Schulversuchs vorbehalten bleiben. Bei der am deutsch-italienischen Standort durchgeführten Untersuchung zur Entwicklung der Sprachkompetenz wird die Begriffsbildung bereits besonders berücksichtigt. Doch um den Ergebnissen der Untersuchung nicht vorzugreifen, möchte ich an dieser Stelle noch auf allgemeinere Aspekte der Begriffsbildung im Zusammenhang mit dem Zweitspracherwerb zurückkommen.

Bei neuen Wörtern von konkreten Gegenständen spielt der Bekanntheitsgrad von muttersprachlichen Entsprechungen nur eine geringe Rolle. Schließlich können sie gezeigt oder gezeichnet und mitunter auch vom Hör- und Tastsinn erfasst werden. Es ist übrigens auch unerheblich, wie kompliziert ein neues Wort ist. Das deutsche Kompositum *Fußgängerunterführung* mag zwar anfangs einige Probleme bei der Aussprache bereiten, aber wenn der Begriff des Fußgängers verstanden und eine Fußgängerunterführung zur „Unterquerung“ einer vielbefahrenen Straße schon mehrmals mit der Klasse benutzt worden ist, wird das Wort problemlos in den Wortschatz aufgenommen, denn beim Kind wird die Aufnahmekapazität bei Objektwörtern von der sich aus dem Alltag ergebenden Funktionalität und nicht von semantischer Komplexität bestimmt.

Häufig ist zu beobachten, dass L2-Lerner bei der Erweiterung ihres produktiven Wortschatzes ähnliche Strategien anwenden wie Kinder beim frühen Spracherwerb der Muttersprache. So treten auch bei ihnen Überdehnungen oder Einengungen auf, auch

sie greifen gern auf Allzweckwörter zurück wie *das da* und sie formulieren ebenfalls individuelle Wortneubildungen. Dabei bedienen sie sich allerdings oft des ihnen zur Verfügung stehenden interlingualen Inventars an Wortschatz oder grammatikalischen Strukturen. Bis sich die beiden linguistischen Systeme als eigenständig gefestigt haben, kommt es zu Interferenzen. Besonders oft tritt auf der Satzebene die Integration eines anderssprachigen Lexems durch grammatikalische Anpassung in die vorrangige Sprachstruktur auf.<sup>114</sup>

Während Überdehnungen auch beim Erstspracherwerb nicht beim Sprachverstehen, sondern nur bei der Sprachproduktion beobachtet wurden, bedarf das Phänomen des eingeeengten Sprachgebrauchs beim Zweitspracherwerb besonderer Aufmerksamkeit. Auch beim Erstspracherwerb neigen noch Vorschulkinder wegen der prototypischen Struktur vieler Begriffe dazu, nur zentrale Mitglieder einer Kategorie als zu dieser Kategorie gehörig zu klassifizieren. So werden Löwen, Pferde und Katzen meistens schon als Tier klassifiziert, ein Haifisch aber wesentlich seltener. Auch Dimensionsadjektive scheinen aufgrund einer experimentellen Studie von Carey zunächst nur in eingeschränkten Kontexten eine Bedeutung zu haben.

*„So mögen kleine Kinder wissen, was tief in bezug auf eine Pfütze ist, aber sie wissen nicht, daß tief generell Ausdehnung in vertikaler oder horizontaler Richtung ist. So wissen sie nichts von der Tiefe eines Sees oder eines Schrankes.“<sup>115</sup>*

Wenn L2-Lerner ein Wort nur in einem eingeschränkten Kontext verwenden, hat es indessen weniger mit der allgemeinen Tendenz zu tun, bei polysemen Alltagsbegriffen die zentralen Mitglieder einer Kategorie als typischer zu empfinden als nur periphere Mitglieder der Kategorie wie z.B. den Spatzen eher als das Huhn bei der Kategorie Vogel. Während sich beim Erstspracherwerb nach dem zunächst nur auf bestimmte Kontexte eingeschränkten Gebrauch eines Wortes durch das bei der Kommunikation mit Erwachsenen mehrfache Hören in Bezug auf andere Objekte bzw. andere Situationen allmählich das zum Wort gehörende Konzept, der Begriff entwickelt, haben Kinder diese natürliche Möglichkeit des Transfers beim Zweitspracherwerb selten. Wenn sie ein Wort nur in einem bestimmten Kontext hören, werden sie es von sich aus kaum auf andere Situationen übertragen. Somit besteht bei ihnen besonders die Gefahr einer zu engen Kategoriebildung, insbesondere bei Begriffen, die gewöhnlich

---

<sup>114</sup> Exemplarische Beispiele für lexikalische Interferenzen durch Integration eines deutschen und eines italienischen Wortes: In einem deutschen Satz benutzte ein Kind, dem offensichtlich das Verb *erfinden* nicht geläufig war, stattdessen *\*inventieren*, abgeleitet vom italienischen Verb *inventare*. Taeschner berichtet bei Giulia von der Verwendung von *\*trinko* im italienischen Satz (Taeschner 1983, a.a.O., S.175).

<sup>115</sup> Carey 1977, nach Szagun (1991<sup>4</sup>), a.a.O., S.161

nicht im alltäglichen Sprachgebrauch ihrer Familien vorkommen. Begegnen sie dem Wort *Wachstum* etwa bei einem in der Zweitsprache erteilten Sachunterricht nur im Zusammenhang mit der Unterrichtseinheit der Bohne, können sie sich bei wiederholter Anwendung zwar dieses Wort merken, werden es aber nur im Zusammenhang mit einer Bohne oder allenfalls mit Pflanzen anwenden. Sie haben den Begriff anscheinend nur in diesem einzigen Zusammenhang kennengelernt und somit das Konzept des Wortes noch nicht verstanden. Da der Transfer auf noch unbekannte zu einer Kategorie gehörende Objekte erst bei erfolgter Konzeptbildung möglich ist, müssen besonders beim ausschließlichen Unterricht in einer Zweitsprache bei neu eingeführten Begriffen möglichst unterschiedliche Anwendungsgebiete vorgestellt werden.

Einen weiteren Problembereich beim Zweitspracherwerb bilden nicht deckungsgleiche Begriffe in den verschiedenen Sprachen, die semantische Interferenzen hervorrufen können. Eine Überdehnung der Bedeutungsvarianten des italienischen Verbs *sentire* (hören, schmecken, fühlen, riechen) auf das nicht diesem breiten Spektrum entsprechende deutsche Verb *hören* berichtet Taeschner von ihrer Tochter Giulia, die im Alter von 3;8 Jahren - Samt streichelnd - äußerte: „Hör mal; ganz ganz weich!“<sup>116</sup> Eine solche kindliche Überdehnung ist nun überhaupt nicht problematisch, wenn das sprachliche Missverständnis wie in dem diesem Beispiel durch die zweisprachige Erziehungsperson erkannt wird und im Kontext mühelos aufgeklärt werden kann.

Andere Auswirkungen haben solche nicht deckungsgleichen Begriffe jedoch in der Unterrichtspraxis in Berliner Innenstadtbezirken, bei der wohl kaum ein unterrichtender Lehrer über ausreichende Kenntnisse in allen Herkunftssprachen seiner Schüler verfügt. Als Beispiel soll hier der im 4. Schuljahr bei der Unterrichtseinheit Berlin auftauchende äußerst polyseme Begriff *Land*<sup>117</sup> dienen. Bei diesem Thema sollen die Kinder lernen, dass die im *Flachland* gelegene Hauptstadt *Deutschlands* ein eigenes *Bundesland* bildet, das inmitten des *Bundeslands* Brandenburg liegt, das durch seine Lage zugleich für Berlin *Umland* ist. Außerdem erklärt der Lehrer den Unterschied von Stadt und *Land* und erwähnt die *Landwirtschaft*, durch deren *Landprodukte* die Bauern Berlin mit Lebensmitteln versorgen. Natürlich existieren für die verschiedenen Bedeutungen auch im Deutschen noch jeweils spezifischere Begriffe. Aber gesetzt den Fall, bei diesem Thema würde in den unterschiedlichen Zusammenhängen jeweils nur das Wort *Land* verwendet, käme bestimmt einige Verwirrung auf. Denn in anderen Sprachen sind für die verschiedenen Bedeutungen jeweils verschiedene Begriffe gebräuchlich, ohne dass es eine allgemeine dem Begriff *Land* entsprechende

---

<sup>116</sup> Taeschner 1983, a.a.O., S.184

<sup>117</sup> Dabei folge ich weitgehend den Ausführungen von Ulrike Harnisch anlässlich eines Vortrags zur Begriffsbildung und Fachsprache in der Fachkonferenz Schöneberg am 5.11.98.

Bezeichnung gibt, z.B. im Türkischen *memleket, eyalet, köy, toprak* und *ziraat*, im Italienischen *stato, paese, regione, provincia, dintorni, pianura, campagna, terreno, terra, campo* und *agricoltura*. Diese verschiedenen Begriffe werden bei dem deutschen Kind, das in seiner Muttersprache schon den Begriff *Land* erworben hat und nun Informationen über Berlin an der SESB im Sachunterricht auf Italienisch erfährt, zunächst wohl zur Verwirrung beitragen, ehe es die vielen Bezeichnungen als Bereicherung begreift. Umgekehrt wird ein Kind nichtdeutscher Herkunft, dem für die verschiedenen Bedeutungen jeweils eigene Begriffe bekannt sind, das Wort *Land* wegen seiner diffusen Verwendung bei mangelnder ausdrücklicher Erklärung der Bedeutungszusammenhänge wohl eher meiden. Bei der Verwendung solcher Begriffe sollte daher die Vermittlung von Inhalten des Sachunterrichts – übrigens nicht nur im Zusammenhang mit dem Zweitspracherwerb – möglichst mit einer sprachlichen Begriffsklärung zum Sachfeld verbunden werden.

Zum Abschluss der Ausführungen zur Begriffsbildung möge eine kleine Anekdote aus der Praxis die besonderen Schwierigkeiten bei Begriffserklärungen in einer noch wenig beherrschten Zweitsprache veranschaulichen. In einem Sprachbuch für Kinder nichtdeutscher Herkunft stießen wir bei einer Leseübung auf den Satz: „*Die Lehrerin ist geduldig*“. Auf die fragenden Augen hin versuchte ich das unbekannte Wort *geduldig* anhand einer ihnen vermeintlich bekannten Situation, in der ein Junge mehrmals den Unterricht stört, durch die Gegenüberstellung eines positiven und eines negativen Beispiels zu erklären. Zunächst führte ich mit der ausdrücklichen Betonung, dass sich eine *geduldige* Lehrerin *nicht* so verhalten würde, vor, wie die Lehrerin den Jungen gleich beim ersten Fehlverhalten anschreit. Beim Positivbeispiel für eine *geduldige* Lehrerin durfte die Lehrerin erst nach wiederholten freundlichen Ermahnungen laut schreien. Anschließend bestätigten die Kinder brav, nun verstanden zu haben, was mit *geduldig* gemeint sei und artikulierten dieses Wort gern der Reihe nach. Doch einige Tage später stellte sich heraus, dass die Kinder trotz der angestregten Bemühungen eine falsche Vorstellung mit dem Wort *geduldig* verbunden hatten. Als im Kontext mit einem kranken Kind, das zum Zeitvertreib ein schwieriges Puzzle zusammensetzt, wiederum das Wort *geduldig* auftauchte, setzten alle Schüler spontan zu einem fürchterlich lauten Gebrüll an. Einprägend haften geblieben war bei der umständlichen Erklärung also nur das laute Schreien, den Rest des Wortschwallis konnten sie sprachlich anscheinend gar nicht verarbeiten. Ob sie nur die Bedeutung des Wortes nicht erfasst hatten oder diesen durchwegs temperamentvollen Kindern das Konzept von geduldigem Verhalten überhaupt fehlte, wage ich nicht zu beurteilen. Auf jeden Fall war der Erklärungsversuch offensichtlich gescheitert.