

Prof. Dr. Ingrid Gogolin

Universität Hamburg

Zur Eröffnung des FÖRMIG-Transferprojekts Hamburg (13. September 2010)

Eine kurze Einführung in grundlegende Zusammenhänge des Spracherwerbs und der Sprachentwicklung in mehrsprachigen Konstellationen – diese sind bedeutend für das Handeln in beiden Institutionen, Schule und KiTA; und sich über ihre Implikationen für die jeweils einzelne Institution zu verständigen, ist ein ausgezeichneter Startpunkt für gelingende Zusammenarbeit.

Der Fokus meines Beitrags liegt auf dem wissenschaftlich gesicherten Wissen über die Sprachaneignung unter Mehrsprachigkeitsbedingungen, insbesondere an der wichtigen Übergangssituation vom Elementarbereich in die Grundschule. Ich werde mich auf zwei Aspekte konzentrieren, aus denen sich wichtige Anforderungen an die Spracherziehung und Sprachbildung ergeben, und zum Abschluss zumindest andeuten, welche praktischen Konsequenzen hieraus zu ziehen sind.

SPRACHENTWICKLUNG UNTER MEHRSPRACHIGKEITSBEDINGUNGEN – DER STAND DER FORSCHUNG

Es gibt viel gut gesichertes Wissen über das Aufwachsen unter Mehrsprachigkeitsbedingungen – aber unglücklicherweise auch viele weit verbreitete falsche Vorstellungen.

Gesichert ist, dass der Primärspracherwerb (der bis ca. zum dritten Lebensjahr dauert) ein recht robustes Geschehen ist. Sieht man vom Fall einschränkender Erkrankung oder vom Ausnahmefall der Vernachlässigung (also dem Fall, dass mit einem Kind fast gar nicht kommuniziert wird), einmal ab, führt die physiologische und psychische Grundausstattung des kleinen Kindes bis zum Alter von etwa drei Jahren zu einer sehr stabilen Grundlage in der Sprache, die seine Umgebungssprache ist. Das strukturelle Grundgerüst dieser Sprache ist dem Kind ab ca. dem dritten Lebensjahr geläufig und vertraut.

Für das Aufwachsen unter Mehrsprachigkeitsbedingungen ist relevant, dass der Erwerbsverlauf in dieser frühen Phase der Sprachaneignung relativ unbeeindruckt davon ist, ob es sich um eine, zwei oder mehr Sprachen handelt, die die Umgebungskommunikation des Kindes ausmachen.

Man unterscheidet bei Mehrsprachigen zwischen sog. simultanem und sog. sukzessivem Spracherwerb. Als simultan gilt der Erwerb von zwei oder mehr Sprachen, der entweder von Beginn an oder etwa bis zum dritten, vierten Lebensjahr einsetzt. In diesem Fall sind zwischen ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern keine bedeutenden Unterschiede im Erwerbsverlauf auszumachen; jedenfalls gilt dies im Hinblick auf die Prinzipien der Syntax der beteiligten Sprachen. Setzt die Aneignung der zweiten Sprache oder von weiteren Sprachen nach dieser Phase ein, so wird der Spracherwerb als sukzessiv bezeichnet. In diesem

Fall hat das Kind die wesentlichen Grundzüge seiner Erstsprache bereits erworben, wenn die Aneignung der weiteren Sprache(n) beginnt.

Die angegebenen Altersgrenzen sind allerdings keineswegs fixe Größen. Wissenschaftlich besteht zwar darüber Einigkeit, dass die Art und Weise des Spracherwerbs und die dabei eingesetzten Strategien sich zwischen Kindern und Erwachsenen unterscheiden. Dabei aber gibt es keine klaren zeitlichen Grenzen. Man kann quasi ein „Erwerbskontinuum“ (Rothweiler/ Kroffke 2006, S. 45) abzeichnen, dessen einen Pol der doppelte Erstspracherwerb und den anderen Pol die Aneignung einer neuen Lebenssprache im Erwachsenenalter bildet.

Wann genau sich die Änderung in der Art der Aneignung vollzieht, ist nicht völlig geklärt. Man kann aber als Faustregel festhalten, dass der Erwerbsverlauf bei Kindern, die etwa ab dem fünften oder sechsten Lebensjahr den ersten Kontakt mit der Zweitsprache erhalten, weder mit dem Verlauf im Falle doppelten Erstspracherwerbs noch mit dem Zweitspracherwerb Erwachsener übereinstimmt. Kinder, deren erste intensivere Kontakte mit der Zweitsprache mit ca. drei oder vier Jahren bekommen, zeigen einen ähnlichen Erwerbsverlauf wie einsprachig aufwachsende Kinder. Der danach liegende erste Sprachkontakt hingegen führt zu einem Erwerbsverlauf, der sich von monolingualem Erwerb bereits unterscheidet und annähert an den Zweitspracherwerb Erwachsener.

Freilich bedeutet das spätere Einsteigen nicht, dass die Chance eines weitreichenden Sprachaneignungsergebnisses vertan wäre. Aber es ändern sich die Mechanismen und Strategien deutlich, die ein Mensch einsetzt, um sich Sprache anzueignen. Plakativ gefasst, übernimmt ab etwa dem fünften, sechsten Lebensjahr die Bewusstheit immer mehr die Regie über den Spracherwerb, während die impliziten und intuitiven Erwerbsstrategien in den Hintergrund treten.

WAS BEDEUTET DAS FÜR DIE GESTALTUNG DES ÜBERGANGS VOM KINDERGARTEN IN DIE GRUNDSCHULE?

Es bedeutet, dass beide Institutionen unterschiedliche – freilich einander komplementären, aufeinander aufbauenden – Strategien des Sprachbildens anwenden müssen. Die Strategien der früheren Kindheit, in der das Kind intuitiv aus dem riesigen Sprachtopf schöpft, der es umgibt, müssen allmählich übergehen in solche Angebote, die die zunehmende kognitive Bereitschaft zum bewussten, expliziten Lernen unterstützen. Es ist daher weder sinnvoll, die Methoden des Kindergartens in die Schule zu übertragen, noch ist das Umgekehrte sinnvoll, nämlich schulisches Lehren im Kindergarten. Sicherlich ist der Übergang weich und fließend. Aber ebenso sicher ist: es gibt ihn, und die Kunst der beteiligten Bildungsinstitutionen besteht darin, ihn sinnvoll – nach den Aneignungsmöglichkeiten der Kinder – zu unterstützen.

Die berichteten Forschungsergebnisse betreffen vor allem das strukturelle Grundgerüst der Sprache(n), mit der oder denen in früher Kindheit Kontakt besteht. Studien zeigen, dass Kinder, die erstmals im Alter von drei bis vier Jahren mit Deutsch Kontakt haben, die zielsprachlich korrekte Variante der Verbstellung (eine wichtige Struktur des Deutschen) innerhalb von acht bis zehn Monaten erwerben. Variationen, die auftreten (oder auch: Abweichungen von Regeln), sind die gleichen, wie sie bei einsprachigen Kindern beobachtet werden.

Bei älteren Lernern – Kindern im Primarschulalter – sind entsprechend konsistente Effekte erst zwei bis drei Jahre nach dem ersten Sprachkontakt zu beobachten. Bei erstem Kontakt mit dem Deutschen im Erwachsenenalter hingegen lassen sich auch nach längerer Kontaktzeit noch Schwierigkeiten mit subtileren Merkmalen der deutschen Grammatik erkennen.

Anders als in Bezug auf das grundlegende grammatische Gerüst einer Sprache sieht es bei anderen sprachlichen Teilbereichen, namentlich dem Wortschatz aus. Hier kann keine Parallelität zu Einsprachigen beobachtet werden; meist auch dann nicht, wenn es sich um parallelen Spracherwerb handelt. Dem steht unter anderem entgegen, dass die Vorstellung, Zweisprachige vereinten quasi zwei komplette monolinguale Sprach- und Handlungssysteme in sich, irrig ist. Richtig ist vielmehr, dass Zweisprachige über funktional differenzierte, sich nur teilweise überdeckende, quasi „arbeitsteilige“ Systeme verfügen. Es besteht kein Anlass, identische Wortfelder aufzubauen, wenn die sprachlichen Erfahrungsbereiche, in denen ein Mensch lebt, nicht deckungsgleich sind – wie im Fall von Schule und Familie. Die Vorstellung, ein bilingualer Mensch könne und müsse sich „in beiden Sprachen über jedes Thema gleichermaßen flüssig, rhetorisch gewandt und außerdem noch gerne“ (Tracy) unterhalten, ist unangemessen.

Untersuchungen zeigen, dass der Wortschatzumfang Zweisprachiger in jeder der beiden Sprachen geringer ist, als dies bei Einsprachigen der Fall ist. Stärker als bei der Aneignung von Strukturmerkmalen der Zielsprache ist der Erwerb von Wortschatz an den konkreten Input gebunden, den ein Kind erhält. Dies also kann als ein Nachteil zweisprachigen Aufwachsens betrachtet werden. Wissenschaftlich betrachtet ist es keiner, denn die zweisprachigen Menschen verfügen ja insgesamt (also in beiden Sprachen zusammen) über einen größeren Wortschatz. Praktisch wird sich vor allem dann ein Nachteil für Kinder einstellen, wenn sie in ihrem bildungsbezogenen Wortschatz nicht genügend Input erhalten (von der KiTA oder der Schule).

Insgesamt gesehen nennt die Forschung mehr Vorteile als Nachteile mehrsprachigen Aufwachsens. Besonders bildungsrelevant ist, dass Mehrsprachige gegenüber Monolingualen im Hinblick auf ihre kognitiven Fähigkeiten im Vorteil sind. Mehrsprachige können sich früher als Einsprachige von der Vorstellung freimachen, dass Wort und Ding, Name und Sache in eins fallen. Sie akzeptieren früher als Monolinguale, dass es auch innerhalb einer Sprache verschiedene Bezeichnungen für eine Sache oder einen Vorgang gibt.

Mehrsprachigkeit als Anforderung beim Aufwachsen besitzt positive Effekte auf die kognitive Entwicklung. Unglücklicherweise wird das im Alltag von Bildung in der Regel nicht aufgegriffen, oft nicht einmal bemerkt.

Zu den Mythen über Zweisprachigkeit gehört auch, dass Mischäußerungen ein Zeichen für gefährdete Sprachentwicklung sind. Bei näherem Hinsehen jedoch erweisen sie sich zumeist als funktional. Bilingual lebende Kinder können bereits sehr früh zwischen den Redemitteln ihrer beiden Sprachen differenzieren. Sie wählen ihre Sprache meist adäquat zur jeweiligen Handlungssituation. Genau das kann der Grund für das Mischen beider Sprachen oder das Wechseln zwischen ihnen sein – denn das ist eine angemessene Art zu sprechen, wenn Gesprächspartner zugegen sind, denen ebenfalls beide Sprachen geläufig sind. Sprachmischungen sind mithin für den einsprachigen Betrachter oft auffällig. Sie zeigen aber nichts anderes an, als dass einem bilingual aufwachsenden Kind Redemittel zur Verfügung stehen, die zwei verschiedenen Sprachen angehören – und die in passenden Situationen zusammen gebraucht werden können.

Ein noch nicht angesprochener Aspekt ist die Lautbildung und Aneignung von Sprachmelodien. Hier entwickeln sich Unterschiede zwischen ein- und zweisprachig aufwachsenden Kindern bereits sehr früh. Etwa am Ende des ersten Lebensjahres haben sich die Wahrnehmungs- und Produktionsapparate für Laute und Sprachmelodien des Kindes ungefähr auf den konkreten Bestand eingestellt, der in seiner Umgebungssprache dominant ist. Das besagt nicht, dass bei späterem ersten Sprachkontakt der Erwerb einer Aussprache oder von phonologischen Wahrnehmungen, die denen Einsprachiger nahekommen, nicht mehr möglich ist. Aber es ist wahrscheinlich, dass mehr oder weniger deutliche Spuren der lautlichen Gesetzmäßigkeiten der zuerst erworbenen Sprache im Repertoire der zweiten Sprache erhalten bleiben. Hierdurch wird ein Kind möglicherweise als ‚sprachlich fremd‘, also Zweitsprachenlerner identifizierbar sein und bleiben. Über seine sprachlichen Fähigkeiten im engeren Sinne – also Verstehens- und Ausdrucksfähigkeiten – besagt das aber zunächst einmal nichts. Es besteht die Gefahr der sozialen Markierung, nicht aber eine Gefährdung des Spracherwerbs.

ICH FASSE ZUSAMMEN:

Zweisprachigkeit führt in der frühen Kindheit – sofern der erste Sprachkontakt nicht später als etwa bis zum vierten Lebensjahr erfolgt – zu ähnlichen Erwerbsverläufen, wie sie bei einsprachigem Spracherwerb anzutreffen sind. Bei erstem Sprachkontakt im fünften oder sechsten Lebensjahr ist davon auszugehen, dass Kinder zwar noch implizite Sprachaneignungsstrategien anwenden, die in der frühen Kindheit klar die Hauptrolle spielen. Aber bei den älteren ist unvermeidlich Kognition im Spiel – also das bewusste Herangehen an Sprache und die Notwendigkeit, explizite Informationen zu erhalten.

Bei Kindern mit Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren werden oder aufwachsen, haben wir es in der Regel mit parallelem Spracherwerb oder Formen des frühen sukzessiven Spracherwerbs zu tun. Mit Sprachentwicklungsstörungen oder -verzögerungen ist im üblichen Umfang zu rechnen, also bei ca. fünf bis sechs Prozent der Kinder. In der Gesamtbilanz aber ist zweisprachiges Aufwachsen eine sehr gute Voraussetzung für weitere Sprachaneignung und die generelle kognitive Entwicklung. Ob mit diesem Pfund in der späteren Bildungskarriere gewuchert werden kann oder ob es verschwindet, ist davon abhängig, dass die Bildungseinrichtungen pfléglich und förderlich mit den Sprachbildungsvoraussetzungen der Kinder umgehen.

Dass aus der Praxis vielfach über „gestörte“ Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund berichtet wird, ist vermutlich unter anderem darauf zurückzuführen, dass mit Erwartungen und Maßstäben an die Beurteilung ihrer sprachlichen Mittel herangegangen wird, denen die Kinder aufgrund ihrer allgemeinen sprachlichen Entwicklung und aufgrund der konkreten Gestalt des sprachlichen Inputs, den sie erleben, gar nicht entsprechen können. Gewiß muss man bei entsprechendem Verdacht die Frage prüfen, ob eine Sprachentwicklungsstörung vorliegt. Bei Kindern, die in Formen von Zweisprachigkeit aufwachsen, kann dies nur beurteilt werden, wenn beide Sprachen in eine entsprechende Prüfung einbezogen werden. Dies ist in den meisten verwendeten Verfahren der Sprachdiagnose im Elementarbereich aber nicht der Fall, so dass davon auszugehen ist, dass vielfach mit untauglichen Verfahren unzutreffende Ergebnisse erzielt werden.

WAS FOLGT AUS ALLEDDEM FÜR UNSER HAMBURGER FÖRMIG-TRANSFER-Projekt?

- 1) Schon hingewiesen habe ich auf die Notwendigkeit der Kooperation zwischen KiTA und Schule. Im frühen Spracherwerb ist die Aufnahmefähigkeit für sprachlich Neues besonders hoch, und die Aneignung geht vornehmlich implizit vonstatten. Jedoch beginnt spätestens mit Schuleintritt der Übergang zu expliziten Formen des Spracherwerbs. Beide Institutionen müssen also zusammenarbeiten, damit ein kumulativer Aufbau sprachlicher Fähigkeiten erfolgen kann. Aber zugleich müssen sie die Bildungsprozesse nach den Möglichkeiten gestalten, die die Kinder jeweils haben.
- 2) Die spezifische sprachliche Aufnahmefähigkeit und Lernbereitschaft, die im frühen Kindesalter gegeben ist, ist bei Kindern mit Migrationshintergrund selbstverständlich in beiden Sprachen gegeben – der Familiensprache und dem Deutschen. Ebenso wenig wie die Chance der frühen Sprachförderung in Bezug auf die umgebende Mehrheitssprache Deutsch verpasst werden sollte, ist es ratsam, die Phase der besonders großen Offenheit und Aufnahmefähigkeit für Sprache für den Ausbau der Zweisprachigkeit ungenutzt zu lassen. Es gilt daher zum einen, die deutsche Sprache – die Zweitsprache – zu fördern, die möglicherweise in der familialen Praxis der Kinder nicht die dominante Rolle spielt. Die Kindertageseinrichtung hat bei der Förderung der Zweitsprache nicht zuletzt die Aufgabe, die Entwicklung des Lexikons insbesondere in solchen Domänen voranzubringen, die in der Familien-Lebenswelt des Kindes keine oder nur geringe Bedeutung besitzen, und die zugleich bildungsrelevant sind.

Bei der Förderung von Zweisprachigkeit im Elementarbereich geht es nicht nur darum, dass die Kinder Unterstützung bei der Entfaltung von Redemitteln in der Familiensprache bekommen. Vielmehr geht es auch um die Förderung eines Selbstverständnisses des gern und selbstbewusst in zwei oder mehr Sprachen lebenden Menschen.

Bei der Unterstützung der sprachlichen Fähigkeiten kann mit großer Aussicht auf Erfolg an den spezifischen Dispositionen angesetzt werden, die mit dem zweisprachigen Aufwachsen verbunden sind. Es gilt, diese systematisch zu entfalten. Hierzu gehört insbesondere das früh einsetzende Verfügen zweisprachiger Kinder über metasprachliches (Vor-)Wissen, das mit den Tätigkeiten des Unterscheidens zwischen den Redemitteln, des Vergleichens oder des

Wechsels zwischen Sprachen verbunden ist. Hiermit sind außerdem Vorläufer jener für die spätere Sprachentwicklung immer bedeutsamer werdenden expliziten Aneignungsstrategien gegeben, deren Stimulation die Kinder dabei unterstützen würde, ihre beiden Sprachen zunehmend bewusst und planvoll einzusetzen und angelegtes metasprachliches Wissen für weiteren Sprachausbau auch selbständig zu nutzen.

Eine Förderung der individuellen Zweisprachigkeit kommt im Übrigen nicht nur den selbst zweisprachig lebenden Kindern zugute. Auch die einsprachigen durchlaufen die besonders offene, produktive Phase, die für eine erste Anbahnung von Mehrsprachigkeitserfahrung optimal genutzt werden kann. Die Förderung der Zweisprachigkeit sollte also keine Exklusivmaßnahme für die Zweisprachigen sein, sondern systematisch und regelmäßig alle Kinder einer KiTA oder Schule einbeziehen.

DREI LEHREN KÖNNEN AUS DER VORLIEGENDEN FORSCHUNG GEZOGEN WERDEN:

- 1. Kooperation und Vernetzung im Elementar- und Primarbereich fördern erfolgreiche Sprachbildung.**
- 2. Erfolgreiche Sprachbildung im Elementar- und Primarbereich berücksichtigt die altersspezifischen Aneignungspräferenzen der Kinder.**
- 3. Erfolgreiche Sprachbildung im Elementar- und Primarbereich berücksichtigt die Zwei- und Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung.**
- 4. Erfolgreiche Sprachbildung im Elementar- und Primarbereich nutzt die Chancen, die in der Mehrsprachigkeit liegen – für alle Kinder.**

Das Team des FÖRMIG-Kompetenzzentrums freut sich darauf, mit Ihnen gemeinsam auf diesen Weg zu gehen – und wir wünschen Ihnen und uns dabei das Glück der Tüchtigen.