

Monika Rothweiler / Tobias Ruberg

Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache

Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren

Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Mehrsprachigkeit ist weltweit verbreitet und kein Ausnahmefall. Auch in Deutschland schreitet der Wandel von einer einsprachigen zu einer mehrsprachigen Gesellschaft fort. Bei frühpädagogischen Fachkräften bestehen jedoch große Unsicherheiten im Hinblick auf die Einschätzung und Bewertung des Sprachentwicklungsstandes mehrsprachiger Kinder sowie bei der Planung und Durchführung von Sprachfördermaßnahmen. Es gibt kaum Veröffentlichungen für frühpädagogische Fachkräfte, die knapp die wesentlichen Merkmale mehrsprachigen Aufwachsens zusammenstellen.

Die vorliegende Expertise „Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren“ ist ein Beitrag, um diese Lücke zu schließen. Monika Rothweiler und Tobias Ruberg geben einen Überblick, welche Faktoren den kindlichen Zweitspracherwerb beeinflussen und welche Konsequenzen sich hieraus für Sprachdiagnostik und Sprachförderung ergeben. Anschaulich legen sie dar, wie komplex der kindliche Zweitspracherwerb verläuft und welche Unterschiede im Vergleich zum Aufwachsen mit einer Sprache zu beachten sind. Die Autoren unterscheiden hierbei zwischen individuellen Faktoren, Umweltfaktoren sowie sprachenspezifischen Faktoren.

Veranlasst wurde die im Auftrag der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) erstellte Expertise von der WiFF-Expertengruppe „Sprachförderung“. Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren. Die Expertisen bieten Material für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten und sollen zudem den fachlichen und fachpolitischen Diskurs anregen.

München, im April 2011



Angelika Diller
Projektleitung WiFF



Hans Rudolf Leu
Wissenschaftliche Leitung WiFF

Inhalt

1	Vorbemerkung	8
2	Individuelle Faktoren in der Entwicklung kindlicher Mehrsprachigkeit	9
2.1	Weltwissen	9
2.2	Alter bei Erwerbsbeginn – age of onset	10
2.3	Kontaktdauer	11
2.4	Spracherwerbsstörung	11
3	Sprach(en)spezifische Faktoren in der Entwicklung kindlicher Mehrsprachigkeit	13
3.1	Sprachlicher Transfer	13
3.2	Sprachwechsel und Sprachmischungen	15
4	Umweltfaktoren	16
4.1	Umfang des sprachlichen Angebots	16
4.2	Qualität des sprachlichen Angebots	17
4.3	Strukturelle Aspekte in Kindertageseinrichtungen	18
4.4	Motivation	18
4.5	Familiärer Sprachgebrauch	19
4.6	Konsequenz der Sprachenwahl	20
4.7	Bildungshintergrund	20
5	Konsequenzen für die elementarpädagogische Praxis	21
5.1	Konsequenzen für die Einschätzung des Sprachentwicklungsstandes	21
5.2	Konsequenzen für die Gestaltung von Sprachfördersituationen	22
6	Literatur	24
6.1	Vertiefende Literatur	24
6.2	Sonstige Literatur	24

1 Vorbemerkung

Kaum ein Bereich kindlicher Entwicklung und Bildung erregt hierzulande so sehr die Gemüter wie der kindliche Zweitspracherwerb. Ob Mehrsprachigkeit Risiko oder Vorteil bedeutet, ist Gegenstand hitziger Diskussionen. Dies ist im Grunde genommen erstaunlich, stellt doch *Mehrsprachigkeit weltweit die Regel* und nicht die Ausnahme dar. Aber auch in Deutschland schreitet der *Wandel* von einer einsprachigen zu einer *mehrsprachigen Gesellschaft* unaufhaltsam fort: Im Jahr 2008 lebten über 15,6 Millionen Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland, das entspricht 19% der Bevölkerung. Bundesweit hat bereits jedes dritte Kind unter fünf Jahren einen Migrationshintergrund. In Großstädten liegt der Anteil noch deutlich höher. Für viele dieser Kinder kann angenommen werden, dass sie mit mehr als einer Sprache aufwachsen.

Neuerlich befeuert wurde die Diskussion um die Vor- und Nachteile kindlicher Mehrsprachigkeit durch das Bekanntwerden der Pisa-Studie, die im Deutschen Bildungssystem eine eklatante Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund offengelegt hat. Als zentrale Stellgröße für den Bildungserfolg erweist sich hierbei die Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch. Seither ist die frühe Förderung des Deutschen – als Erst- oder als Zweitsprache – zu einer zentralen Aufgabe frühkindlicher Bildungseinrichtungen benannt und in den Bildungsplänen festgeschrieben.

Große Unsicherheit besteht jedoch bei pädagogischen Fachkräften im Hinblick auf die Einschätzung und Bewertung des Sprachentwicklungsstandes mehrsprachiger Kinder sowie bei der Planung und Durchführung von Sprachfördermaßnahmen. Dies ist nicht zuletzt der Tatsache geschuldet, dass sich die kontroverse Diskussion über kindliche Mehrsprachigkeit auch in der frühpädagogischen Fachliteratur fortsetzt und sich in einer Vielzahl unterschiedlicher Verfahren und Methoden zur Sprachdiagnostik und Sprachförderung niederschlägt.

Die vorliegende Expertise soll eine Hilfestellung für die Fachkräfte und die Fachkräfteausbildung im Bereich der Frühpädagogik bieten, indem sie einen

Überblick darüber gibt, *welche Faktoren den kindlichen Zweitspracherwerb beeinflussen* können.

Kapitel 2 beschreibt Entwicklungsfaktoren, die den kindlichen Zweitspracherwerb beeinflussen bzw. beeinflussen können. Hier werden Faktoren benannt, die in der individuellen Entwicklung oder Entwicklungsdisposition mehrsprachiger Kinder liegen.

Kapitel 3 zeigt sprach(en)spezifische Faktoren auf, die den Erwerb einer zweiten Sprache in der Kindheit beeinflussen.

Kapitel 4 erfasst Umweltfaktoren, die den kindlichen Zweitspracherwerb beeinflussen.

Kapitel 5 bezieht die in den vorangehenden drei Teilen vorgestellten Faktoren bewertend aufeinander und führt Konsequenzen für die elementarpädagogische Praxis in den Bereichen Sprachdiagnostik und Sprachförderung auf.

Die erwähnte Kontroverse in der frühpädagogischen Fachliteratur erfordert jedoch zuvor eine kurze Erläuterung einiger grundlegender Begriffe, welche im Folgenden häufig verwendet werden und unterschiedliche Typen von Mehrsprachigkeit beschreiben. Diese Begriffe bedürfen im Vorfeld einer exakten Definition, da sie in der Fachliteratur teilweise sehr unterschiedlich verwendet werden (Hyltenstam/Abrahamsson 2003).

Das entscheidende Kriterium für das Klassifikationsschema, wie es im Folgenden verwendet wird, ist das *Alter*, in dem eine Person mit dem Erwerb einer zweiten Sprache beginnt. Erwirbt ein Kind von Geburt an gleichzeitig mehr als eine Sprache oder beginnt der Erwerb einer zweiten Sprache im Alter von bis zu zwei Jahren, spricht man von einem *simultan bilingualen Erwerb* oder auch *doppelten Erstspracherwerb*. Über andere Voraussetzungen für den Spracherwerb verfügen dagegen Kinder, die im Alter von zwei bis vier Jahren mit dem Erwerb einer zweiten Sprache beginnen. Bei diesen Kindern beginnt der *Zweitspracherwerb* zu einem Zeitpunkt, zu dem sie ihre Erstsprache in der Regel bereits in Grundzügen erworben haben. Man bezeichnet diesen Erwerbstyp als *sukzessiv bilingualen Erwerb*.

Aus bestimmten Gründen, die in Kapitel 2.3 näher erläutert werden, ist anzunehmen, dass sich die Fähigkeit zum Erwerb einer (Zweit-)Sprache im Alter von etwa vier Jahren und noch einmal im Alter von etwa sieben bis zehn Jahren verändert: Liegt der Erwerbsbeginn innerhalb dieses Zeitraums, d.h. im Alter

von etwa vier bis zehn Jahren, spricht man von einem *kindlichen Zweitspracherwerb*. Beginnt der Erwerb der Zweitsprache später als im Alter von etwa zehn Jahren bezeichnet man den Erwerbstyp als *Zweitspracherwerb Erwachsener*, unabhängig von der Frage, ob eine Person zu diesem Zeitpunkt biologisch gesehen tatsächlich bereits erwachsen ist oder nicht.

2 Individuelle Faktoren in der Entwicklung kindlicher Mehrsprachigkeit

2.1 Weltwissen

Weltwissen, d.h. Fakten- und Handlungswissen, ist eine wesentliche Voraussetzung für den Aufbau von kognitiven Konzepten und damit für den Aufbau des mentalen Lexikons. Wörter sind keine leeren Hülsen, sondern tragen sowohl phonetisch-phonologische, grammatische, semantische und pragmatische Informationen. Wer ein Wort erwirbt, also in sein mentales Lexikon aufnimmt, muss lernen,

- wie es ausgesprochen wird,
- wie es grammatisch eingesetzt werden kann (z.B. als Nomen oder Verb),
- wie es morphologisch verändert werden kann und muss (z.B. *ge-lach-t* versus *ge-schwomm-en*),
- welches Konzept es repräsentiert, also was es bedeutet,
- wie es verwendet werden kann oder darf (z.B. neutrale Wörter wie *Haus* versus Wörter wie *Kuh*, die neutral oder als Schimpfwort benutzt werden können).

Die beiden letzten Aspekte von lexikalischer Information, das *Bedeutungs-Konzept-Wissen* und das *pragmatische Wissen* oder *Anwendungswissen*, sind erfahrungs- und damit auch kulturabhängig. Da mehrsprachig aufwachsende Kinder in den meisten Fällen die verschiedenen Sprachen in unterschiedlichen sozialen Kontexten und Situationen erleben und erwerben, sind ihre Konzepte und ihr Handlungswissen von diesen Kontexten und Situationen geprägt. Man kann auch sagen: Diese Kinder bewegen sich in mehreren sozialen Erfahrungswelten, mit denen auch unterschiedliche sprachliche Welten verknüpft sind.

Das hat eine Reihe von Konsequenzen: So haben viele dieser Kinder einen geringeren sozialen Erfahrungshintergrund bezogen auf kulturell geprägte Kenntnisse und Umgangsformen, die in der KiTa bei einsprachig deutschen Kindern (durchaus nicht immer zu Recht) vorausgesetzt werden. Hier besteht

also ein Nachholbedarf, der sich nicht allein auf lexikalisches Wissen bezieht, sondern durchaus die dahinter liegenden Konzepte betrifft. Weiterhin ist zu beachten, dass die Wortschätze mehrsprachiger Kinder nicht deckungsgleich sind, d.h. die Kinder kennen und nutzen viele Wörter für bestimmte Konzepte nur in einer Sprache, aber nicht in der anderen. Hier fehlen also die Wörter.

Der Wortschatz zweisprachig aufwachsender Kinder ist im Deutschen – zumindest in den ersten Jahren – geringer als der von altersgleichen einsprachigen Kindern. Der Aufbau eines neuen Lexikons braucht Zeit und es ist zu berücksichtigen, dass viele Kinder mit Migrationshintergrund erst im Alter von drei bis vier Jahren mit dem Erwerb des Deutschen beginnen. Für den Ausbau des Weltwissens (Konzept- und Handlungswissen) sowie für den Erwerb von Wörtern ist die Angebotsstruktur in der KiTa von großer Bedeutung.

2.2 Alter bei Erwerbsbeginn – age of onset

Ein relevanter Faktor für den Erfolg des Erwerbs einer zweiten Sprache ist das Alter, in dem der Erwerb dieser Sprache beginnt. Dabei spricht man vom *age of onset* (AO).

Dass das Alter des Lernenden bei Beginn des Erwerbs einer weiteren Sprache von Bedeutung ist, ergibt sich beispielsweise aus dem *Vergleich von simultanem Erwerb zweier Sprachen mit dem Erwerb einer zweiten Sprache im Erwachsenenalter*. Der Erwerb von zwei (oder mehr) Sprachen von Geburt an unterscheidet sich kaum vom monolingualen Erwerb. Die Erwerbsschritte sind gleich und auch die erreichbaren sprachlichen Fähigkeiten entsprechen denen einsprachiger Kinder. Das gilt vor allem für die grammatischen Systeme einer Sprache (Morphologie und Syntax). Je nach Sprachkonstellation kann es durch den Einfluss der anderen Sprache für einzelne Phänomene zu verlangsamttem oder auch zu beschleunigtem Erwerb kommen (Müller u.a. 2006) (vgl. Kapitel 3.1). Manche simultan bilingualen Kinder beginnen etwas später zu sprechen als einsprachige – aber insgesamt erfolgt der Erwerb auch in der zweisprachigen Konstellation im Rahmen der großen Variationsbreite, die aus dem *monolingualen Erwerb* bekannt ist.

Die Auseinandersetzung mit zwei Sprachen kann in einer zweisprachigen Erwerbskonstellation zu einer schnelleren Entwicklung meta-sprachlicher Fähigkeiten führen (Bialystok 2001). Die Wortschatzentwicklung simultan zweisprachiger Kinder allerdings bleibt häufig hinter der von einsprachigen Kindern zurück. Bedenkt man, dass der sprachliche Input pro Sprache weniger umfangreich sein dürfte als bei einsprachigen Kindern, ist das nicht verwunderlich. Aber auch hier gilt wiederum, dass die Variation im Wortschatzumfang auch bei einsprachigen Kindern sehr groß ist.

All diese Besonderheiten können auch bei Kindern vorkommen, die mit dem Erwerb einer zweiten Sprache später beginnen. Darüber hinaus haben solche Kinder bereits eine Sprache in Grundzügen erworben und dieses Wissen beeinflusst den Erwerb der zweiten Sprache. Diese Kinder sind im Aufbau der Satzstruktur beispielsweise schneller als einsprachige Kinder: Sie müssen viele Aspekte von Sprache an sich nicht mehr herausfinden. Sie wissen, wozu man Sprache braucht, sie kennen viele Verwendungsregeln, die zum Teil übertragbar sind, sie wissen, was ein Wort ist und vieles andere mehr. Das bedeutet nicht, dass sie einfach Strukturen aus der Erstsprache in die Zweitsprache übernehmen. Solche Transferphänomene (für den erwachsenen Zweitspracherwerb typisch) sind im kindlichen Zweitspracherwerb bisher nicht eindeutig belegt (Chilla u.a. 2010) (vgl. Kapitel 3.1). Zudem sind diese Kinder kognitiv weiterentwickelt als ein Kind im Erstspracherwerbsprozess.

Diese Aspekte gelten auch für *erwachsene Zweitsprachler*, woraus sich ein Teil der Unterschiede zwischen Erst- und Zweitspracherwerb erklären lässt. Aber nicht alle Besonderheiten des erwachsenen Zweitspracherwerbs lassen sich aus dem kognitiven Entwicklungsstand und dem Verfügen über eine Erstsprache ableiten. Zu diesen Zweitsprachbesonderheiten gehört, dass die Sprache vieler Zweitsprachler „fossiliert“, d.h. die Entwicklung hört irgendwann auf, bevor die Sprache vollständig erworben ist. Eine sogenannte *native-like competence*, d.h. eine Sprachkompetenz, die der von monolingualen Sprechern gleicht, wird nur von sehr wenigen erwachsenen Lernern erreicht.

Zu den Spezifika gehören weiterhin Erwerbs-„fehler“, die nur im Zweitspracherwerb Erwachsener auftreten, aber nicht bei simultan zweisprachigen

Kindern oder Kindern, die bis zum Alter von vier Jahren mit dem Erwerb einer zweiten Sprache beginnen. Man kann also davon ausgehen, dass sich der (*doppelte*) *Erstspracherwerb* und der *Zweitspracherwerb Erwachsener* qualitativ unterscheiden.

Bei *sukzessiv bilingualen Kindern* gleicht der Erwerb, wenn er bis zum Alter von vier Jahren beginnt, sehr dem *Erstspracherwerb*. Beginnt der Erwerb der Zweitsprache dagegen später als im Alter von vier Jahren, nimmt er zunehmend die Charakteristika des *Zweitspracherwerbs Erwachsener* an (Meisel 2009, 2007; Rothweiler 2006; Thoma/Tracy 2006). So zeigen Ergebnisse aus Studien, die mit elektrophysiologischen Methoden die neuronale Verarbeitung von Sprache untersuchen, dass grammatische Aspekte von Sprache bei Erst- und Zweitsprachlern unterschiedlich verarbeitet werden, während die Verarbeitung lexikalischer Einheiten für beide Sprachen gleich ist. So ist bei Zweitsprachlern sowohl die Korrektheit bei Fehleridentifikationsaufgaben niedriger als auch die Geschwindigkeit der Reaktion langsamer als bei Muttersprachlern und frühen Zweitsprachlern (Fabbro 2001).

Aus solchen Studien kann man ableiten, dass sich die *Erwerbsfähigkeit* verändert, einmal um das Alter von etwa *vier Jahren*, und ein zweites Mal um das Alter von etwa *sieben Jahren*. Das wird auch durch linguistische Studien bestätigt. Während bei einem Erwerbsbeginn bis zum Alter von vier Jahren von einem sukzessiven bilingualen Erwerb gesprochen werden kann, führt ein späterer Beginn zu einem kindlichen *Zweitspracherwerb*, also zu einer Mischform zwischen *Erstspracherwerb* im Kindesalter und *Zweitspracherwerb* im Erwachsenenalter. Hier scheint insbesondere der Erwerb der Flexionsmorphologie von einer Veränderung der *Erwerbsfähigkeit* betroffen zu sein. Setzt der Erwerb nach dem *siebten Lebensjahr* ein, dann ist auch die Syntax betroffen (Meisel 2009; Hyltenstam/Abrahamson 2003; Johnson/Newport 1989).

Beginnt der Erwerb nach dem *zehnten Lebensjahr*, bleibt der Erwerb der Zweitsprache häufig unvollständig, wenngleich bei hoher Motivation viele jugendliche Lerner sowie auch einige erwachsene Zweitsprachler eine Kompetenz erreichen können, die von dem Niveau monolingualer Sprecher nicht oder kaum zu unterscheiden ist.

2.3 Kontaktdauer

Ein wesentlicher Faktor für den erreichten Sprachentwicklungsstand in der Zweitsprache ist die Dauer des Kontakts, die ein Kind mit dieser Sprache hatte. Auch im *Erstspracherwerb* spielt dieser Faktor eine Rolle – nur wird er eben mit dem Lebensalter gleichgesetzt. Dieser Aspekt ist scheinbar trivial. Im *Erstspracherwerb* spielt aber neben dem Zeitraum, in dem das Kind sprachlichen Input hatte (also von Geburt an), auch die kognitive, physiologische und anatomische Entwicklung eine Rolle, die die Voraussetzungen für den Erwerb der Sprache und der Sprechfertigkeiten bilden, und damit wird das Lebensalter wichtig.

Im sukzessiven bilingualen Erwerb sowie im kindlichen *Zweitspracherwerb* sind kognitive, physiologische und anatomische Entwicklung nicht primär wichtig, entscheidend für den erreichten bzw. erreichbaren Sprachentwicklungsstand ist vor allem die *Dauer des Sprachkontakts*, d.h. der *Erwerbszeitraum*. Für den Erwerb der Satzstruktur im Deutschen zeigen aktuelle Studien, dass Kinder, die im Alter von bis zu vier Jahren mit dem Erwerb beginnen, die Satzstrukturen einschließlich Frage- und Nebensatzstrukturen innerhalb von acht bis 18 Monaten erwerben (Rothweiler 2006; Thoma/Tracy 2006).

Diese Ergebnisse beruhen bisher auf kleinen Fallzahlen. Daher muss man noch vorsichtig sein mit Verallgemeinerungen. Man kann aber – mit Vorsicht – annehmen, dass diese Kinder nach spätestens zwei Jahren Kontakt mit dem Deutschen die Satzstruktur beherrschen. Einsprachige Kinder haben die deutsche Satzstruktur (einschließlich Frage- und Nebensatzstruktur) im Alter von 30 bis 42 Monaten erworben. Hier sind die Zweitsprachler also im Vergleich schnell. Der Ausbau des Wortschatzes und vieler morphologischer Feinheiten dauert länger, und der Wortschatzumfang bleibt bis zum Schuleintritt immer unter der einsprachigen Norm. Viele Kinder schließen aber im Schulalter zu einsprachigen Normen auf (Chilla u.a. 2010).

2.4 Spracherwerbsstörung

Auffälligkeiten im kindlichen Spracherwerb können verschiedene Ursachen haben. Neben verschiedenen Syndromen, die die kognitive Entwicklung und auch

den Spracherwerb beeinflussen (vgl. Kapitel 2.1), kann der Spracherwerb aufgrund einer sogenannten *Spezifischen Sprachentwicklungsstörung* beeinträchtigt sein oder durch äußere Faktoren wie unzureichender Input und/oder soziale Deprivation.¹

All diese Faktoren können im kindlichen Zweitspracherwerb ebenfalls eine Rolle spielen. So können Probleme im Erwerb der zweiten Sprache Deutsch durchaus dadurch bedingt sein, dass ein Kind nur wenige Stunden in der Woche in der KiTa ist (*quantitatives Inputdefizit*), dass es in einer KiTa-Gruppe ist, in der es (fast) keine deutschsprachigen Kinder gibt (*quantitatives Inputdefizit*) oder dass es Deutschinput überwiegend von Zweitsprachsprechern bekommt (*qualitatives Inputdefizit*). In diesem Fall ist der Erwerb des Deutschen stark verzögert und das Kind ist wenig motiviert, Deutsch zu sprechen – das heißt, es fehlt eine wesentliche Voraussetzung für den Spracherwerb.

Selbst wenn das Kind bei Erwerbsbeginn noch keine vier Jahre alt ist, sind unter solchen Bedingungen Erwerbsverläufe möglich, die typische Zweitsprachstrukturen aufweisen. So erwartet man bei diesen Kindern nur rudimentäre grammatische Strukturen und – später – typische Kennzeichen des Zweitspracherwerbs Erwachsener wie Infinitive in Verbzweitstellung oder die Voranstellung von Adverbialen ohne Subjekt-Verb-Inversion (Umstellung). Zudem ist der Wortschatz extrem begrenzt (Chilla u. a. 2010). Häufig werden Sprachmischungsphänomene als Hinweis auf eine gestörte Entwicklung gewertet, sie sind jedoch keine Indizien für eine gestörte Sprachentwicklung (vgl. Kapitel 3.2).

Kinder mit einer *Spezifischen Sprachentwicklungsstörung* stellen eine besondere Gruppe dar. Mit dieser Bezeichnung ist eine Störung der Spracherwerbsfähigkeit gemeint, die im Prinzip alle sprachlichen Aspekte betrifft, während zugleich die generellen kognitiven Fähigkeiten nicht beeinträchtigt sind bzw. nicht in einem Maße, dass sie die sprachlichen Defizite begrün-

den könnten. Von dieser Art Störung sind etwa 3 bis 8 Prozent aller Kinder betroffen, und es gibt Belege für eine genetische Ursache.

Die betroffenen Kinder beginnen später zu sprechen, haben im Alter von etwa zwei Jahren noch keine 50 Wörter in ihrem aktiven Wortschatz, der Wortschatz wächst extrem langsam, der phonologische Erwerb ist betroffen. Als zentrales Symptom gelten jedoch besondere Schwierigkeiten im Bereich der Grammatik. Im Deutschen ist der Erwerb der Satzstruktur und damit verbundener grammatischer Eigenschaften wie Subjekt-Verb-Kongruenz, Verbzweitstellung, Subjektrealisierung, Frage- und Nebensatzstruktur, sowie die Kasusmorphologie besonders betroffen. Zugleich lassen Kinder mit einer *Spezifischen Sprachentwicklungsstörung* häufig „grammatische Wörter“ aus (Präpositionen, Artikel, Konjunktionen, Auxiliare).

In Bezug auf zweisprachige Kinder sind zwei Aspekte von Bedeutung: Von einer genuinen Spracherwerbsstörung sind natürlich auch zweisprachig aufwachsende Kinder betroffen und zwar zum gleichen prozentualen Anteil wie einsprachige Kinder. Da bei Kindern mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung die Spracherwerbsfähigkeit als solches beeinträchtigt ist, ist der Erwerb *beider* Sprachen beeinträchtigt. Verläuft nur der Erwerb einer der beiden Sprachen abweichend, hat dies andere Gründe, beispielsweise ungünstige Erwerbsbedingungen.

Die beschriebenen grammatischen Defizite haben durchaus Ähnlichkeiten mit Formen und Strukturen, die für den Zweitspracherwerb Erwachsener typisch sind. Hier ergibt sich also das Problem der Abgrenzung einer gestörten Entwicklung gegen eine Zweitsprachentwicklung. Das Problem ist theoretisch relativ leicht zu lösen: Ergibt die Überprüfung für beide Sprachen eine *Erwerbsproblematik*, dann liegt wahrscheinlich eine *Spezifische Sprachentwicklungsstörung* vor und es ist dringend angezeigt, eine pädiatrische und logopädische bzw. sprachheilpädagogische Beratung in Anspruch zu nehmen und eine Therapie einzuleiten.

Ist nur eine Sprache betroffen, dann sind wahrscheinlich äußere Faktoren für die Abweichungen verantwortlich und hier ist entsprechende Abhilfe zu schaffen. In der Praxis allerdings ist das Problem weniger leicht zu lösen, da für die meisten Erstsprachen weder hinreichende Kenntnisse über die Ausprägung einer *Spezifischen Sprachentwicklungsstörung* vorlie-

1 Der Begriff der spezifischen Sprachentwicklungsstörung wird in der Fachliteratur kritisch diskutiert. Gegenstand der Kontroverse ist vor allem die Frage nach einer ätiologisch (krankheitsbedingten) und/oder symptomatologisch (Krankheitszeichen andeutenden) begründeten Abgrenzung von Sprachentwicklungsstörungen oder Subtypen von Sprachentwicklungsstörungen gegenüber Sprachentwicklungsverzögerungen. Für eine ausführliche Diskussion dieser Problematik siehe Dannenbauer (1999).

gen noch entsprechende diagnostische Instrumente oder geschultes Personal, das eine Diagnostik in der Erstsprache durchführen könnte (Chilla u. a. 2010; Rothweiler 2006).

3 Sprach(en)spezifische Faktoren in der Entwicklung kindlicher Mehrsprachigkeit

Für die Beantwortung der Frage, ob und wie sich die Sprachen mehrsprachiger Kinder gegenseitig beeinflussen, sind vor allem Untersuchungen von Interesse, die sich mit sprachlichem Transfer beschäftigen sowie Untersuchungen zu Sprachwechseln und Sprachmischungen in der Sprache mehrsprachiger Kinder.

3.1 Sprachlicher Transfer

Im Falle eines starken Einflusses von der Erst- auf die Zweitsprache finden sich auf struktureller Ebene beispielsweise Übertragungen von Elementen, Merkmalen oder Regeln der Erstsprache in das grammatische System der Zweitsprache. Eine solche Übertragung bezeichnet man als *sprachlichen Transfer*.

Sprachlicher Transfer kann sowohl negative als auch positive Auswirkungen auf die Performanz in der Zweitsprache haben. Von *positivem Transfer* spricht man, wenn sich beide Sprachen im Hinblick auf die übertragenen Strukturen gleichen und ein Sprachlerner sein Wissen aus der Erstsprache nutzen kann, um Strukturen in der Zweitsprache korrekt zu produzieren. Besonders sichtbar wird sprachlicher Transfer aber dann, wenn sich Erst- und Zweitsprache im Hinblick auf die übertragenen Strukturen unterscheiden und der Transfer zu Fehlern führt. Man spricht dann von *negativem Transfer*.

Im Türkischen gibt es beispielsweise keine Artikel – im Gegensatz zum Deutschen. Transferiert eine Person diese Eigenschaft des Türkischen auf das Deutsche, hat dies ungrammatische Artikelauslassungen zur Folge. Dies ist bei vielen erwachsenen Zweitsprachlernern zu beobachten.

Transfer kann aber nicht nur den Bereich der Grammatik betreffen, sondern auch andere sprachliche Ebenen, beispielsweise die Aussprache. Hatice Akyün schildert die Probleme ihrer türkischsprachigen Mütter mit dem Deutschen folgendermaßen:

„Meine Mutter mag keine Konsonanten. Es fällt ihr schwer, zwei von ihnen hintereinander auszusprechen. Das liegt daran, dass sie im Türkischen sehr selten vorkommen und wenn doch, dann nur am Ende eines Wortes. Um dem Problem auszuweichen, setzt meine Mutter einfach einen Vokal zwischen die Konsonanten. Sie fährt nach ‚Köln‘, wohnt in ‚Düsburug‘, ihre Töchter schauen viel zu häufig in den ‚Schiepigel‘, unser Onkel lebt in ‚Schuttgart‘, unsere Cousine in ‚Nürünberg‘, ihr Sohn Mustafa soll beim Autofahren auf die ‚Schitarasse‘ gucken und mein Vater fegt die ‚Schiteine‘ von der Einfahrt.“ (Akyün 2007, S. 16ff).

Ähnlich ergeht es auch einsprachig deutschen Erwachsenen, wenn sie versuchen, die slowakischen Wörter *krtko* (Maulwurf) oder *srđce* (Herz) auszusprechen.

Dass sprachlicher Transfer im Zweitspracherwerb Erwachsener eine Rolle spielt, ist recht gut belegt und entspricht auch den intuitiven Erfahrungen erwachsener Zweitsprachler. Inwiefern dies auch auf den kindlichen Zweitspracherwerb zutrifft, ist dagegen höchst umstritten (vgl. Kapitel 2.3).

Hierbei ist zu bedenken: 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. Denkbar wäre auch, dass es sich bei den Fehlern um erwerbtypische Phänomene handelt, die – unabhängig von der Erstsprache – dadurch bedingt sind, dass bestimmte Merkmale und Eigenschaften der Zweitsprache (noch) nicht verfügbar sind. Dies ist besonders dann anzunehmen, wenn es sich um Fehler handelt, wie sie auch im monolingualen Erstspracherwerb beobachtet werden können.

Eindeutige Belege für *strukturellen Transfer* wurden bisher in Untersuchungen zum kindlichen Zweitspracherwerb nicht gefunden (Meisel 2009). Viele mehrsprachige Kinder sind im Erwerb der Zweitsprache genauso erfolgreich wie Kinder, die diese Sprache als Erstsprache erwerben.

In einer Reihe von Studien konnte mittlerweile belegt werden, dass die Äußerungen von Kindern, die bis zum Alter von etwa vier Jahren mit dem Erwerb des Deutschen beginnen, auf der Ebene der Grammatik sich qualitativ nicht von Äußerungen einsprachiger Kinder unterscheiden. Dies gilt auch dann, wenn die

Erstsprache der Kinder deutliche sprachstrukturelle Unterschiede zum Deutschen aufweist.

Im Bereich der Aussprache gibt es Hinweise darauf, dass Kinder türkischer Erstsprache im Erwerb des Deutschen solche Laute oder Lautkombinationen, die es im Türkischen nicht gibt, vorübergehend in einer Weise realisieren, wie es bei einsprachig deutschen Kindern nicht beobachtet werden kann. Diesbezüglich ist die Forschungslage derzeit jedoch noch unbefriedigend. Insbesondere fehlen sprachvergleichende Studien mit Kindern unterschiedlicher Erstsprache, die klären könnten, inwiefern solche qualitativ abweichenden Lautproduktionen tatsächlich auf einen Einfluss der Erstsprache zurückzuführen sind.

Je älter ein Kind zu Beginn des Zweitspracherwerbs ist, desto eher sind Transferphänomene zu beobachten, wie sie aus dem Zweitspracherwerb Erwachsener bekannt sind. Kinder allerdings überwinden diese Formen sehr viel leichter als Erwachsene.

Dennoch kann auch im frühen kindlichen Zweitspracherwerb für einige Phänomenbereiche ein Spracheneinfluss beobachtet werden, der jedoch eher die Sprachverwendung betrifft. Kinder, die sowohl eine Sprache erwerben, in der pronominale Subjekte grundsätzlich ausgelassen werden (sogenannte *subject drop*-Sprachen wie Italienisch, Türkisch, Spanisch), wie auch eine, in der das nicht erlaubt ist (wie Deutsch, Französisch, Englisch), übertragen diese Eigenschaften nicht von einer Sprache auf die andere, aber viele Kinder befolgen in der *subject drop*-Sprache die Regel weniger streng. Mit anderen Worten: Sie produzieren mehr pronominale Subjekte, als es in diesen Sprachen eigentlich üblich ist. Ähnliches ist bei türkisch-deutschen Kindern zu beobachten, die häufiger Artikel im Deutschen auslassen als einsprachige Kinder. Dies könnte ein Einfluss des Türkischen sein, das keine Artikel kennt. Ein Transfer einer türkischen Struktur ist dies aber nicht, denn die Kinder lassen Artikel nicht grundsätzlich aus.

Neben einer unmittelbaren Übertragung sprachlicher Strukturen kommt noch eine weitere Möglichkeit des Einflusses der Erstsprache in Betracht. So kann das Wissen um die Existenz bestimmter sprachlicher Strukturen in einer Sprache den Erwerb vergleichbarer Strukturen in der anderen Sprache beschleunigen oder im Umkehrschluss: Sprachliche Strukturen der einen Sprache, die keine Entsprechungen in der anderen Sprache finden, können

verzögert erworben werden. Tatsächlich konnte ein solcher Einfluss auf die Erwerbsgeschwindigkeit im doppelten Erstspracherwerb nachgewiesen werden (Müller u. a. 2006).

Hiervon betroffen sind jedoch niemals ganze Sprachsysteme, sondern immer nur einzelne sprachliche Strukturen. Auch handelt es sich hierbei um graduelle Unterschiede, die den Erwerbserfolg in keiner Weise beeinträchtigen. Und schließlich unterliegt die individuelle Erwerbsgeschwindigkeit auch in dieser zweisprachigen Konstellation einer großen Variationsbreite, wie sie aus dem monolingualen Erwerb bekannt ist.

3.2 Sprachwechsel und Sprachmischungen

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 (Tracy 2007).

Code switching ist fester Bestandteil der Kommunikation erwachsener Mehrsprachiger. Es verwundert daher nicht, dass Kinder, die in einer mehrsprachigen Umgebung aufwachsen, ebenfalls Gebrauch davon machen. 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. Wenn Kinder ihre ersten Wörter sprechen, sind sie bereits in der Lage, ihre beiden Sprachsysteme zu trennen, und sie sind sich schon sehr früh darüber bewusst, in welchen Kontexten *code switching* angemessen ist und in welchen nicht (vgl. folgendes Beispiel):

(I=Interviewer, K=Kind, Erstsprache Türkisch, Alter 5;0 Jahre, 22. Kontaktmonat)

K: (zeigt auf zwei Bilder und benennt diese)

Ein Vogel und ein Tüy.

Ein Tüy? (schaut verwundert)

I: Ein Typ?

K: Ja. Tüy heißt das von Deutsch.

I: Hm. Ach so.

K: Tüy demek.

Oh. (hält sich die Hand vor den Mund)

Ich hab was falsch gemacht.

I: Nee. Is richtig.

K: Aber ich hab was falsch gesagt. Tüy.

I: Na das is Türkisch, ne?

K: Hm. Tüy heißt man das.

I: Was heißt das auf Deutsch? Weißte?

K: (schüttelt den Kopf)

I: Feder.

K: Feder.

Kinder wechseln oder mischen ihre Sprachen nur in der Kommunikation mit Personen, die ebenfalls kompetente Sprecher dieser Sprachen sind. In der Kommunikation mit einsprachigen Sprechern wählen dagegen bereits zweijährige Kinder konsequent die Sprache ihres Gesprächspartners. Fehler in der Sprachwahl treten selten auf und werden von den Kindern in der Regel sofort korrigiert (Köppe/Meisel 1995).

Code switching mehrsprachiger Kinder ist daher kein Indiz mangelnder Sprachentrennung, sondern Ausdruck von *kommunikativer Kompetenz*.

Für eine frühe Trennung der Sprachsysteme spricht auch die Beobachtung, dass simultan mehrsprachige Kinder bereits früh ihren Sprachgebrauch kommentieren, wie die folgende Äußerung eines bilingualen Kindes im Gespräch mit seiner ebenfalls mehrsprachigen Mutter zeigt:

H. (2;8 Jahre): Tut so, als ob sie Zeitung lesen würde.

Mutter: You're reading the newspaper, are you?

H.: Don't stör mich ... nicht mich stören ... in English or German.

(Quelle: Tracy 1996)

Neben funktional-pragmatischen Aspekten wird dem *code switching* bei bilingualen Kindern auch die Funktion einer Hilfsstrategie im Erwerb sprachlicher Strukturen zugeschrieben. So verweist Rosemarie Tracy darauf, dass bilinguale Kinder sich Strukturen, die sie in einer Sprache noch nicht erworben haben, für eine kurze Zeit aus der anderen Sprache „ausleihen“

können. Auch dies ist kein Symptom für eine fehlende Trennung der Sprachsysteme, sondern Ausdruck eines Bewusstseins, welche sprachlichen Mittel dem Kind in einer Sprache fehlen. Die Übertragung grammatischer Strukturen aus einer Sprache A in Sprache B dient somit als „struktureller Steigbügel“ für den Erwerb grammatischer Strukturen in Sprache B und kann den Erwerb bestimmter Strukturen begünstigen.

Code switching kann zudem dann auftreten, wenn ein Kind in einer Sprache auf eine lexikalische Lücke stößt. Hat ein Kind in einer Sprache ein bestimmtes Wort noch nicht erworben, dann kann dies dazu führen, dass es sich das entsprechende Wort aus der anderen Sprache ausborgt. Dieses Ausborgen einzelner Wörter aus einer anderen Sprache bezeichnet man auch als *borrowing*, das in der Regel auch nur in einem mehrsprachigen Kontext stattfindet. In der Kommunikation mit einsprachigen Personen bleiben mehrsprachige Kinder auch dann konsequent in der Sprache ihres Gesprächspartners, wenn ihnen bestimmte Wörter in dieser Sprache fehlen. Unser Beispiel des mehrsprachigen Kindes, das sich das türkische Wort für „Feder“ ausborgt, weil es das deutsche Wort noch nicht erworben hat, ist eine der seltenen Ausnahmen, die die Regel bestätigen.

Insgesamt sprechen die Befunde zum sprachlichen Transfer und zum *code switching* gegen einen unmittelbaren Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache bei Kindern.

4 Umweltfaktoren

4.1 Umfang des sprachlichen Angebots

Ohne einen ausreichenden Input kann ein Kind eine Sprache nicht erwerben. Wie viel Input ein Kind als Mindestmaß benötigt, lässt sich nicht mit Sicherheit bestimmen. Untersuchungen zum Spracherwerb hörender Kinder gehörloser Eltern zeigen, dass ein regelmäßiges sprachliches Angebot im Umfang von fünf bis zehn Stunden pro Woche bereits ausreichen kann, um eine Sprache zu erwerben. Kinder, die ein derart reduziertes sprachliches Angebot erhalten, erwerben die Struktur einer Lautsprache qualitativ nicht anders, allerdings langsamer als ihre Altersgenossen (Schiff 1979). Insofern ist davon auszugehen, dass ein Kind, das regelmäßig eine Kindertagesstätte besucht, sich zu einer kompetenten Sprecherin oder einem kompetenten Sprecher des Deutschen entwickeln wird.

Für eine erfolgreiche Bildungskarriere entscheidend ist jedoch nicht nur die Frage, *ob* ein Kind das Deutsche erfolgreich erwirbt, sondern auch, *wann* es dies tut: Zum Zeitpunkt der Einschulung wird von allen Kindern erwartet, dass sie über Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch verfügen, die es ihnen ermöglichen, dem Unterricht zu folgen. Dazu zählen neben grammatischen Kompetenzen vor allem ein qualitativ und quantitativ hinreichend ausdifferenzierter Wortschatz sowie sprachliche Formen und Strukturen, um zeitliche und kausale Bezüge beschreiben zu können. Insbesondere bei sukzessiv bilingualen Kindern stellt sich die Frage, ob die Dauer des Kita-Besuchs ausreicht, um die für den Schulbesuch geforderten sprachlichen Kompetenzen zu erwerben. Eine wichtige Stellgröße hierbei ist der Umfang des sprachlichen Angebots, den ein Kind in seiner Umgebung erhält.

Sukzessiv bilinguale Kinder sind hier gleich doppelt im Nachteil. Zum einen verfügen sie im Vergleich zu monolingualen Kindern über ein geringeres sprachliches Angebot im Deutschen. Zum anderen steht ihnen bis zur Einschulung weniger Zeit zur Verfügung, die Zweitsprache zu erwerben. Dennoch gelingt es diesen Kindern erstaunlich schnell, das grammatische Regelsystem des Deutschen zu „knacken“. Im Erwerb

der Satzstruktur sind sukzessiv bilinguale Kinder – gemessen an der Erwerbsdauer – sogar schneller als monolinguale Kinder. Besonders schwer fällt sukzessiv bilingualen Kindern dagegen der Erwerb solcher grammatischer Bereiche, die auch das Lexikon betreffen, wie beispielsweise der Erwerb des Genus-Systems, der sich bis in das Grundschulalter hinziehen kann (Jeuk 2008; Kaltenbacher/Klages 2006).

Auch der Wortschatz mehrsprachiger Kinder erreicht bis zur Einschulung in der Regel nicht das Niveau einsprachiger Kinder. Eine geringe Ausdifferenzierung des Wortschatzes äußert sich beispielsweise im häufigen Gebrauch sogenannter *Passepartout-Wörter*. Hierunter versteht man Wörter, deren Bedeutung sehr unspezifisch ist und die als Platzhalter für viele andere Wörter stehen können, wie z.B. „Ding“, „machen“, „tun“. Zusätzlich greifen die Kinder verstärkt auf nonverbale Kommunikationsmittel wie Gestik, Mimik oder Lautmalereien zurück (Jeuk 2008).

Der folgende Gesprächsausschnitt zwischen einer Erwachsenen Person (I) und dem sukzessiv bilingualen Kind Faruk (3;2 Jahre alt, seit vier Monaten in der Kita) verdeutlicht dies auf besondere Weise:

Faruk zeigt I. seine Spielfigur

Faruk: Da Actionman mach.

I: Was macht man da?

Faruk: Da Actionman mach.

I: Actionman. Und was kann der für Figuren machen? Zeig mal.

Faruk: Da fft so machen. (Faruk lässt seinen Actionman laufen)

I: Hat der Zauberkräfte?(I. lässt den Actionman springen)

Faruk: Ja.

I: Echt? Was macht der mit seinen Zauberkräften? Ah, der kann/Guck mal. Der kann springen. Ne? So. Hui. (I. lässt den Actionman springen)

Faruk: (Faruk nimmt den Actionman in die Hand) Ja. des. hähä. voll/volles Power so machen. so machen. volle volle Power.

I: Hat der voll die Power?

Faruk: Ja.

I: Cool.

Faruk: So mach. (Faruk dreht den Actionman um die eigene Achse)

I: Spitze.

Bedenkt man, dass gerade der Erwerb neuer Wörter in hohem Maße von der Menge und von der Vielfalt sprachlicher und nichtsprachlicher Erfahrungen bestimmt wird, überrascht es wenig, dass sich die Schwierigkeiten mehrsprachiger Kinder gerade im Bereich des Lexikons zeigen.

4.2 Qualität des sprachlichen Angebots

Neben dem Umfang des sprachlichen Angebots ist für die Erwerbgeschwindigkeit entscheidend, ob das sprachliche Angebot eine Qualität aufweist, die es dem Kind ermöglicht oder erleichtert, sein sprachliches Regelsystem und seinen Wortschatz zu erweitern. Daher ist es wichtig, dass Kinder nicht nur ein umfangreiches, sondern auch ein reichhaltiges und abwechslungsreiches Sprachangebot erhalten.

Eine zentrale Funktion bei der qualitativen Aufwertung des sprachlichen Angebots kommt *impliziten Sprachlehrstrategien* zu, wie sie intuitiv von vielen Eltern in der Kommunikation mit ihren Kindern eingesetzt werden. Hierzu zählen beispielsweise

- das Wiederholen fehlerhafter kindlicher Äußerungen in korrigierter Form (korrekatives Feedback),
- offene Fragen,
- die Erweiterung bzw. Umformung (Transformation) kindlicher Äußerungen,
- die Herstellung eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus zwischen Bezugsperson und Kind,
- die Verwendung von Formaten, d.h. die Einführung neuer Wörter in einer festgelegten Abfolge und Struktur sprachlicher Äußerungen

(vgl. dazu auch die ausführliche Darstellung in: Ruberg u.a. (in Vorbereitung)).

Solche Sprachlehrstrategien sind zwar keine notwendige Voraussetzung für den kindlichen Spracherwerb, sie können den Spracherwerb jedoch beschleunigen. So zeigen beispielsweise Studien mit einsprachigen Kindern, dass sich ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus bei Kindern im Alter von 15 Monaten positiv auf ihren Wortschatzumfang im Alter von 21 Monaten auswirkt (Tomasello/Farrar 1986). Andere Sprachlehrstrategien wiederum können sich positiv auf den Erwerb grammatischer Strukturen auswirken. Hierzu gehören beispielsweise das korrektive Feedback und offene Fragen (Whitehurst u.a. 1988; Newport u.a. 1977).

4.3 Strukturelle Aspekte in Kindertageseinrichtungen

Qualität und Umfang des sprachlichen Angebots in der Zweitsprache werden unter anderem auch durch strukturelle Faktoren in Kindertageseinrichtungen mitbestimmt. Eine qualitativ hochwertige Sprachförderung erfordert neben fachlichen Kompetenzen der Erzieherinnen und Erzieher auch ausreichend Zeit für die Vorbereitung, Durchführung und Dokumentation von Sprachfördermaßnahmen.

Verfügen die pädagogischen Fachkräfte nicht über die hierfür notwendigen zeitlichen Ressourcen, behindert dies die Anwendung ihrer fachlichen Kompetenzen in der Praxis und wirkt sich somit negativ auf die Qualität des sprachlichen Angebots aus.

Eng mit diesem Aspekt verbunden ist die Gruppenzusammensetzung in Kindertageseinrichtungen. In einer echten *Immersionssituation*, d.h. in einer Situation, in der mehrsprachige Kinder die Zweitsprache in einem Umfeld aus mehrheitlich einsprachigen Sprechern des Deutschen erwerben, ist der Erwerb der Zweitsprache Deutsch unproblematisch. Dies ist jedoch – vor allen in großen Städten – eher die Ausnahme.

In Gruppen mit einem hohen Anteil mehrsprachiger Kinder ist die Zahl einsprachiger Kinder, die als Sprachvorbilder dienen könnten, begrenzt. Den pädagogischen Fachkräften kommt in solchen Einrichtungen eine besonders wichtige Funktion zu, sind sie doch meist die einzigen Personen, die den Kindern als kompetentes sprachliches Vorbild im Deutschen dienen können. Diesen Mangel an sprachlichen Vorbildern müssen pädagogische Fachkräfte kompensieren, indem sie den einzelnen Kindern ein umfassenderes und qualitativ hochwertigeres sprachliches Angebot bieten. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn durch einen bedarfsgerecht angepassten Personalschlüssel in Kindertageseinrichtungen die hierfür notwendigen personellen Ressourcen zur Verfügung stehen. Da dies derzeit nicht oder nur ansatzweise der Fall ist (Bock-Famulla/Große-Wöhrmann 2010), verwundert es nicht, dass Kinder in Einrichtungen mit einem sehr hohen Anteil mehrsprachiger Kinder signifikant schlechtere Sprachleistungen zeigen, als Kinder in Einrichtungen mit einem geringen Anteil mehrsprachiger Kinder.

4.4 Motivation

Kinder erwerben eine Sprache nicht um der Sprache willen, sondern weil sie durch die Erweiterung ihrer sprachlichen Kompetenzen in einer Sprache auch ihren persönlichen Handlungsspielraum im sozialen Kontext erweitern (Kracht 2000). Die Möglichkeit, eigene Wünsche mitzuteilen und persönliche Ziele zu verwirklichen, nimmt in dem Maße zu, in dem ein Kind seine sprachlichen Fähigkeiten erweitert. Je besser ein Kind eine Sprache beherrscht, umso größer sind auch seine Handlungsmöglichkeiten.

Gerade zu Beginn des Zweitspracherwerbs ist die sprachliche Handlungsfähigkeit mehrsprachiger Kinder allerdings noch sehr eingeschränkt. Dies führt häufig zu Missverständnissen in der Kommunikation und Frustration bei den Kindern. Um dies zu vermeiden, müssen Erzieherinnen und Erzieher eine vermittelnde Rolle in der Kommunikation der Kinder mit ihrer Umwelt einnehmen. Hiermit ist nicht gemeint, dass sie stellvertretend für das Kind die Kommunikation übernehmen. Vielmehr geht es darum, den Kindern diejenigen sprachlichen und nichtsprachlichen Mittel zur Verfügung zu stellen, die sie benötigen, um ihren Alltag zu meistern.

Wenn ein Kind beispielsweise noch nicht in der Lage ist, sprachlich zu äußern, welche Spielangebote es in der Gruppe wahrnehmen möchte, bietet es sich an, gemeinsam mit dem Kind Fotos von den unterschiedlichen Spielen anzufertigen, die das Kind dann nutzen kann, um seine Wünsche zu kommunizieren. Indem die Erzieherin oder der Erzieher dies sprachlich begleiten, unterstützen sie das Kind, sich nach und nach die notwendigen sprachlichen Mittel anzueignen, sodass die nonverbalen Hilfsmittel schließlich überflüssig werden.

Die Motivation, eine zweite Sprache zu erwerben, hängt auch von der Notwendigkeit ab, in dieser Sprache zu kommunizieren. In mehrheitlich einsprachig geprägten Gruppen, aber auch in sprachlich sehr heterogenen Gruppen ist die gemeinsame Sprache zur Verständigung in der Regel die Mehrheitsprache – in Deutschland also das Deutsche. Ungünstige Voraussetzungen für den Erwerb des Deutschen können sich jedoch in Gruppen mit einem hohen Anteil mehrsprachiger Kinder ergeben, die neben dem Deutschen über eine andere gemeinsame Sprache zur Verständigung verfügen. Befinden sich in einer

Gruppe beispielsweise viele Kinder mit der Erstsprache Türkisch, ist für diese Kinder der Gebrauch des Deutschen nicht zwingend notwendig. Entscheiden sich diese Kinder, mehrheitlich auf Türkisch miteinander zu kommunizieren, kann sich das negativ auf die Geschwindigkeit und den Erfolg im Erwerb des Deutschen auswirken (Pfaff 1994).

Eine solche Sprachenkonstellation muss jedoch kein Nachteil sein. So finden sich insbesondere unter bilingualen Kindertagesstätten und Grundschulen zahlreiche Beispiele einer gelungenen mehrsprachigen Erziehung (vgl. den Überblick in: Reich/Roth 2002).

Die meisten solcher bilingualen Einrichtungen folgen dem Prinzip der *Zwei-Wege-Immersion*, bei dem sowohl Kinder als auch pädagogische Fachkräfte zu gleichen Teilen aus Sprechern der Mehrheitsprache und der Minderheitensprache bestehen. Beide Sprachen sind in der Kommunikation gleichberechtigt, d.h. die Wahl der Sprache liegt bei den Kindern. Die Betreuer sind zumeist selbst mehrsprachig, verfolgen jedoch in der Kommunikation mit den Kindern das Prinzip „eine Person – eine Sprache“.

Im Kern berichten die vorliegenden Studien zum Spracherwerb in bilingualen Einrichtungen, dass es insbesondere die Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sind, die von einem solchen *bilingualen setting* profitieren. Entscheidend hierfür ist jedoch auch, inwiefern die Kinder ein positives und wertschätzendes Umfeld vorfinden, welches zum Gebrauch beider Sprachen motiviert.

Die Motivation zum Erwerb einer zweiten Sprache lässt sich jedoch nicht erzwingen, sondern muss im Kind selbst entstehen. Ein Ausschluss der Erstsprache aus pädagogischen Einrichtungen, wie er unlängst in der Presse diskutiert wurde, ist in diesem Zusammenhang sicher das falsche Signal.

4.5 Familiärer Sprachgebrauch

Je mehr Input ein Kind in einer Sprache erhält, desto mehr Gelegenheiten hat es, diese Sprache zu erwerben. Daraus aber lässt sich nicht zwangsläufig schließen, dass mehrsprachige Eltern gut beraten wären, mit ihren kleinen Kindern Deutsch zu sprechen. Dieser Ratschlag (der leider gelegentlich noch immer gegeben wird) ist sicherlich gut gemeint und Ausdruck des Bemühens, die Erwerbsbedingungen mehrsprachiger

Kinder in der Zweitsprache Deutsch auch außerhalb von Kindertageseinrichtungen zu verbessern.

Zwei Aspekte sprechen gegen diese Empfehlung an mehrsprachige Eltern:

- Neben der Quantität spielt auch die Qualität des sprachlichen Inputs eine entscheidende Rolle für den erfolgreichen Erwerb einer Sprache. In vielen Fällen sind diese Eltern nicht in Deutschland geboren, sondern haben das Deutsche erst im Erwachsenenalter erworben. Erwachsene Zweitsprachler erreichen jedoch nur in seltenen Fällen eine vollständige Kompetenz in der Zweitsprache. Das bedeutet, dass das Deutsch dieser Eltern mehr oder weniger fehlerbehaftet und aus diesem Grund ein ungeeigneter Input für die Kinder ist. Insofern ist Eltern, die keine kompetenten Sprecher des Deutschen sind, vom Gebrauch des Deutschen im familiären Umfeld abzuraten.
- Eine Steigerung des sprachlichen Inputs im Deutschen in mehrsprachigen Familien führt zwangsläufig zu einer Verminderung des Inputs in der anderen Sprache. Die Verdrängung der Minderheitensprache aus dem familiären Sprachgebrauch zu Lasten der Mehrheitsprache vermindert jedoch die Chancen des Kindes, sich zum kompetenten Sprecher beider Sprachen zu entwickeln. Ein mehrsprachiges Umfeld garantiert schließlich nicht, dass ein Kind diese Sprachen auch tatsächlich aktiv erwirbt. Die größte Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind zwei Sprachen aktiv erwirbt, besteht dann, wenn beide Eltern mehrheitlich in der Erstsprache (bzw. in den Erstsprachen) mit dem Kind kommunizieren und das Kind die Mehrheitsprache außerhalb des familiären Umfeldes erwirbt, beispielsweise in der KiTa.

Die geringste Wahrscheinlichkeit zum Erwerb zweier Sprachen besteht in Familien, in denen nur ein Elternteil in zwei Sprachen mit dem Kind kommuniziert, das andere Elternteil dagegen ausschließlich in der Mehrheitsprache (de Houwer 2007). Erwirbt ein Kind die Erstsprache der Eltern nicht aktiv, kann sich das negativ auf die soziale emotionale Entwicklung der Kinder auswirken. Für viele Eltern mehrsprachiger Kinder ist die Erstsprache die einzige Sprache, in der sie sich adäquat ausdrücken können. Ist die Kommunikation in dieser Sprache eingeschränkt, weil das Kind sie nicht aktiv erworben hat, kann dies die emotionale Bindung beeinträchtigen. Kinder, die mit ihren Eltern nicht in

derselben Sprache kommunizieren, diskutieren weniger mit ihren Eltern und fühlen sich ihnen weniger verbunden als Kinder, die mit ihren Eltern in einer gemeinsamen Sprache kommunizieren.

Allgemein gilt daher der Grundsatz: Eltern sollten mit ihren Kindern, vor allem in den ersten Jahren, in der Sprache kommunizieren, in der sie sich selbst am wohlsten fühlen. Den Erwerb der Mehrheitsprache können die frühe Betreuung in einer Krippe oder in einer deutschsprachigen Krabbelgruppe einleiten, aber auch andere Angebote. Hier ist es wünschenswert, dass sowohl die institutionelle Angebotsstruktur verbessert wird, als auch Eltern ermutigt werden, aktiv solche Angebote auch auf privater Ebene zu suchen.

Sind die Kinder älter, nutzen Familien, in denen alle Mitglieder zwei oder mehr Sprachen sprechen, diese Sprachen, und der Einsatz richtet sich dann jeweils nach Thema und Kontext; dabei kommt es zu vielen typischen Formen und Situationen des *code-switching*.

4.6 Konsequenz der Sprachenwahl

Eine weitverbreitete Auffassung ist, dass es sich günstig auf den Spracherwerb mehrsprachiger Kinder auswirke, wenn die Eltern die Sprachen in der Kommunikation innerhalb der Familie strikt trennen und die beiden Elternteile konsequent nur in jeweils einer Sprache mit dem Kind sprächen, da die beiden Sprachsysteme so für das Kind einfacher zu trennen seien und vermeintlich schädliche Sprachmischungen vermieden würden. Dieses Prinzip „eine Person – eine Sprache“, das erstmals im Jahr 1913 von Jules Ronjat formuliert und seither allgemein als Idealbild mehrsprachiger Erziehung betrachtet wird, spiegelt jedoch in den meisten Fällen nicht die Realität mehrsprachiger Familien wider und lässt wichtige Aspekte mehrsprachiger Kommunikation außer Acht.

Zum einen werden die Eltern zwar mit ihrem Kind in ihrer jeweiligen Erstsprache sprechen, aber miteinander werden sie eine der beiden Sprachen nutzen oder auch zwischen den Sprachen wechseln. Das Kind erlebt also von Anfang an auch Phänomene des Sprachwechsels und der Sprachmischung. Eine konsequente Sprachentrennung findet in mehrsprachigen Familien häufig nicht statt. Vielmehr machen mehrsprachige Personen in der gemeinsamen Kommunikation häufig flexiblen Gebrauch von ihren Kompetenzen in

mehreren Sprachen, was sich darin äußert, dass die Gesprächspartner während eines Gesprächs von einem Sprachcode in den anderen wechseln (vgl. Kapitel 4.5). *Code switching* ist hierbei als Teil der kommunikativen Kompetenz mehrsprachiger Personen zu verstehen. Sich diese Kompetenz anzueignen, ist Teil der Erwerbsaufgabe mehrsprachiger Kinder. Im Normalfall besteht keine Gefahr, dass *code switching* einen negativen Einfluss auf den Erwerb der einzelnen Sprachen mehrsprachiger Kinder ausübt.

Wie bereits erwähnt, sind sich mehrsprachige Kinder bereits früh ihrer Mehrsprachigkeit bewusst und in der Lage, ihre Sprachen zu trennen. Allerdings gibt es auch Grenzen. Für ein Kind müssen die beiden Sprachsysteme auch im Input trennbar bleiben. Verlässliche Angaben, bis zu welchem Grad das *code switching* der Bezugspersonen dem Kind die Trennung beider Sprachen erlaubt, gibt es nicht. Weist ein Kind jedoch eine verzögerte Sprachentwicklung auf, erfordert dies eine sorgfältige Analyse der individuellen Inputbedingungen. Zeigt sich hierbei, dass die Kommunikation im familiären Umfeld des Kindes ein hohes Maß an *code switching* aufweist, ist eine konsequentere Sprachentrennung durch die Bezugspersonen angeraten.

4.7 Bildungshintergrund

Auch der Bildungshintergrund der Eltern nimmt Einfluss auf den kindlichen Zweitspracherwerb. Kinder von Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss haben einen größeren Wortschatz als Kinder von Eltern mit einem niedrigen Bildungsabschluss. Das erstaunt nicht, verfügen doch Eltern mit einem hohen Bildungsgrad in der Regel selbst über einen größeren Wortschatz. Diese Eltern können ihren Kindern einen reichhaltigeren sprachlichen Input anbieten.

Bei mehrsprachigen Kindern beeinflusst der Bildungsstatus der Eltern den Wortschatzumfang ihrer Kinder jedoch nicht nur in der Familiensprache, sondern auch in der Zweitsprache. Dies ist auch dann der Fall, wenn die Zweitsprache in der familiären Kommunikation keine wesentliche Rolle spielt (Golberg u. a. 2008).

5 Konsequenzen für die elementarpädagogische Praxis

Die dargestellten Einflussfaktoren im kindlichen Zweitspracherwerb sind in drei Punkten von Bedeutung:

- (1) Sie müssen in der Einschätzung der kindlichen Sprachentwicklung und des zu einem gegebenen Zeitpunkt erreichten Entwicklungsstandes in der Zweitsprache Deutsch berücksichtigt werden.
- (2) Sie können Hinweise für die Gestaltung von Sprachförderaktivitäten und sprachförderlichen Situationen geben.
- (3) Sie führen zu Kriterien für die Bewertung und Auswahl von Verfahren zur Sprachdiagnostik, Sprachstandserhebung und Sprachbeobachtung, wie auch von Sprachförderprogrammen und Sprachfördermaterialien.

5.1 Konsequenzen für die Einschätzung des Sprachentwicklungsstandes

Stellen Sie sich vor, Sie würden in ein anderes Land ziehen, ohne über Kenntnisse der Landessprache zu verfügen. Natürlich bemühen Sie sich, die Landessprache so schnell wie möglich zu erwerben. Sie besuchen Sprachkurse, suchen den Kontakt zu Sprechern dieser Sprache. Ihre Motivation ist groß. Schließlich wollen Sie neue Freunde finden und mit diesen kommunizieren können.

Nach einem Jahr testet man Ihre Sprachkenntnisse und kommt zu dem Ergebnis, dass Sie nicht über die gleichen Sprachkompetenzen verfügen, wie gleichaltrige Muttersprachler. Vielmehr seien Sie auf dem Stand eines dreijährigen einsprachigen Kindes, produzierten jedoch Fehler, wie sie sich bei einsprachigen Kindern nicht finden, was auf eine Sprachentwicklungsstörung hindeute. Man rät Ihnen dringend, sich in logopädische Behandlung zu begeben. Zu Recht fühlen Sie sich unfair behandelt. Sie erwerben die Zweitsprache ja erst seit einem Jahr, während gleichaltrige Muttersprachler diese Sprache von Geburt an erwerben. Außerdem haben Sie erst im Erwachsenenalter mit dem Erwerb dieser Sprache

begonnen. Natürlich erwirbt man eine Sprache dann anders als Kinder ihre Muttersprache.

Stellen Sie sich nun folgende Situation vor:

In Ihre KiTa-Gruppe kommen zwei neue Kinder, Faruk und Emre. Beide Kinder verfügen über keinerlei Deutschkenntnisse. Faruk ist zum Zeitpunkt des KiTa-Eintritts drei Jahre alt (AO3), Emre fünf Jahre alt (AO5). Die Bedingungen in der KiTa sind für den Zweitspracherwerb optimal. Beide Kinder knüpfen schnell Freundschaften mit einsprachigen Kindern, die ihnen als Sprachvorbild dienen und auch Sie finden genügend Zeit, für die Kinder regelmäßig individuelle Sprachförderangebote zu initiieren, die am Sprachentwicklungsstand und an den Interessen der Kinder ansetzen. Beide Kinder machen schnell Fortschritte.

Nach einem Jahr kommt eine Lehrerin in die KiTa, um festzustellen, ob die Kinder die für den Schulbesuch notwendigen Sprachkompetenzen bereits erworben haben. Hierfür verwendet sie einen Test für einsprachige Kinder. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die Sprachkompetenzen beider Kinder deutlich hinter denen gleichaltriger einsprachiger Kinder zurückliegen.

Bei Emre (AO5) ist der Entwicklungsrückstand noch größer als bei Faruk (AO3). Darüber hinaus produziert Emre Fehler, wie sie sich bei einsprachigen Kindern nicht finden. Für beide Kinder wird die Teilnahme an einem intensiven Sprachförderprogramm angeordnet. Darüber hinaus wird Emre vom Schulbesuch zurückgestellt und den Eltern geraten, Emre in logopädische Behandlung zu geben.

Unfair? – Zweifellos: Beide Kinder erwerben die Zweitsprache Deutsch erst seit einem Jahr. Selbstverständlich kann man nicht erwarten, dass die Kinder über die gleichen sprachlichen Kompetenzen verfügen wie gleichaltrige einsprachige Kinder, die das Deutsche bereits seit vier bzw. sechs Jahren erwerben. Bei Emre kommt hinzu, dass er, da er erst im Alter von fünf Jahren mit dem Erwerb des Deutschen begonnen hat, nicht mehr über die gleichen Erwerbsfähigkeiten verfügt wie einsprachige Kinder. Dies äußert sich darin, dass Emre andere „Fehler“ produziert als einsprachige Kinder und als Faruk, der schon im Alter von drei Jahren mit dem Erwerb des Deutschen begonnen hat und damit noch über optimale Spracherwerbsfähigkeiten verfügt.

Selbstverständlich lassen sich die Entwicklungsbedingungen mehrsprachiger Kinder nicht auf diese beiden Beispiele von Emre und Faruk reduzieren.

Allein die Vielzahl der bislang genannten Einflussfaktoren, die bei Kindern nichtdeutscher Erstsprache auf den Erwerb des Deutschen wirken, lässt erahnen, wie vielfältig die individuellen Erwerbsbedingungen und Entwicklungsverläufe mehrsprachiger Kinder sein können. Es ist jedoch ziemlich offensichtlich, was wir aus diesem Gedankenspiel im Hinblick auf die Einschätzung des Sprachentwicklungsstandes mehrsprachiger Kinder ableiten können: Die Bewertung der sprachlichen Entwicklung kann sich nicht an der einsprachigen Norm orientieren. Die Einschätzung der Sprachentwicklung muss eine Reihe von Aspekten berücksichtigen, wie das Alter bei Erwerbsbeginn, die Kontaktdauer, der Umfang und die Qualität des Inputs – und möglicherweise noch weitere Faktoren.

In Bezug auf die Kontaktdauer kann auch nicht einfach das Alter bei Erwerbsbeginn abgezogen werden. Man kann also nicht den Sprachstand eines sechsjährigen zweisprachigen Kindes, das seit zwei Jahren Deutsch lernt, mit dem eines zweijährigen einsprachigen Kindes vergleichen. Auch wenn sich die Sprachentwicklung über vergleichbare Entwicklungsphasen vollzieht, ist zu berücksichtigen, dass der kognitive Entwicklungsstand zum Erwerbsbeginn bei einsprachigen Kindern ein anderer ist als bei Zweitsprachlernenden.

Zudem wissen die Zweitsprachler sehr viel über Sprache an sich, was den Erwerb in der zweiten Sprache im Vergleich zum Erstspracherwerb beschleunigt (vgl. Kapitel 2.2). Zur Einschätzung des Entwicklungsstandes bei Kindern, die vergleichsweise spät mit dem Erwerb des Deutschen beginnen, ist zu berücksichtigen, dass diese Kinder übergangsweise Strukturen produzieren werden, die Strukturen ähneln, die für die Sprache sprachentwicklungsgestörter Kinder typisch sind.

Letztendlich muss für die Feststellung des Sprachentwicklungsstandes eines mehrsprachigen Kindes vor allem Zweck und Ziel dieser Feststellung im Vorhinein definiert werden. Es ist völlig legitim, Normen für Sprachkompetenz im Deutschen vorzugeben, die erreicht werden müssen, um in der Schule erfolgreich sein zu können. Werden diese Normwerte zu einem bestimmten Zeitpunkt vor Schuleintritt nicht erreicht, benötigt das Kind eine gezielte Sprachförderung, damit es bis zum Schuleintritt die notwendige sprachliche Kompetenz für einen erfolgreichen Bildungsweg erwerben kann. Vor diesem Hintergrund hätte das Kind *Emre* eine intensive Sprachförderung bekommen

müssen, aber es hätte weder vom Schulbesuch zurückgestellt noch in logopädische Behandlung gegeben werden müssen. Das Kind *Faruk* aber hätte einfach noch Zeit gehabt, um bis zum Schuleintritt genügend Deutsch zu lernen – auch ohne ein spezifisches Sprachförderprogramm.

Ein anderes sinnvolles Ziel der Feststellung des Sprachentwicklungsstandes ist es, grundsätzlich zu prüfen, wie erfolgreich das Kind in seinem Zweitspracherwerb ist. Hier sind einsprachige Normen sinnlos – der Hintergrund der Einschätzung muss hierbei eine zweisprachige Norm sein und die oben genannten Faktoren berücksichtigen. Das Verfahren *LiSe-DaZ*, das im Frühjahr 2011 veröffentlicht wird, ist für zweisprachige Kinder normiert und bezieht Faktoren wie Erwerbsdauer und Alter bei Erwerbsbeginn mit ein.

5.2 Konsequenzen für die Gestaltung von Sprachfördersituationen

Erfolgt das sprachliche Angebot für ein mehrsprachig aufwachsendes Kind unter günstigen Bedingungen, ist es ausreichend umfangreich, vielfältig und abwechslungsreich, damit sich dem Kind das sprachliche Regelsystem des Deutschen erschließt. Unter bestimmten Umständen kann es jedoch notwendig sein, die Qualität des Inputs durch gezielte Maßnahmen aufzuwerten. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn ein Kind

- später als im Alter von vier Jahren mit dem Erwerb des Deutschen beginnt (und sich damit der Sprachertwerbstyp verändert),
- keinen regelmäßigen Input im Deutschen erhält (z.B. durch nur sporadischen Besuch der Kindertagesstätte),
- keinen ausreichenden Input im Deutschen erhält (z.B. durch einen Mangel an geeigneten Sprachvorbildern),
- das sprachliche Angebot nur unzureichend nutzen kann (z.B. in Folge einer Sprachentwicklungsstörung).

Letztlich gelten hierbei dieselben Prinzipien wie für die Förderung einsprachiger Kinder. Im Fokus einer gezielten Sprachförderung sollten daher solche sprachliche Strukturen stehen, die für das Kind in der Zone der nächsten Entwicklung liegen. Da simultan

bilinguale und sukzessiv bilinguale Kinder im Erwerb der Satzstruktur die gleichen Erwerbsstufen durchlaufen wie einsprachige Kinder, können im Bereich der Grammatik die gleichen Erwerbsmodelle für die Bestimmung der Zone der nächsten Entwicklung herangezogen werden.

Unterstützend sollte der Einsatz von *Sprachlehrstrategien* erfolgen. Erwachsene setzen solche Sprachlehrstrategien im Umgang mit kleinen Kindern häufig intuitiv ein, und pädagogische Fachkräfte sollten sie bewusst nutzen. In *dyadischen Kommunikationssituationen*, d.h. in einer Eins-zu-eins-Situation zwischen Erwachsenen und Kind werden sie meist spontan eingesetzt, beispielsweise beim gemeinsamen Betrachten eines Bilderbuchs.

Solche Situationen sind für ein- und mehrsprachige Kinder besonders förderlich, finden im KiTa-Alltag jedoch leider nur allzu selten statt, was nicht zuletzt dem ungünstigen Betreuungsschlüssel geschuldet ist.

In Alltagssituationen dagegen werden Sprachlehrstrategien in der Regel seltener intuitiv verwendet. Um mehrsprachigen Kindern gleichbleibend einen qualitativ hochwertigen Input zu bieten, ist es daher erforderlich, dass pädagogische Fachkräfte ihr Sprachverhalten auch in Alltagssituationen reflektieren und bewusst an die sprachlichen Bedürfnisse der Kinder anpassen.

Gerade in sprachhomogenen Gruppen mit einem hohen Anteil mehrsprachiger Kinder ist die Motivation für den Gebrauch der Zweitsprache ein zentraler Faktor für den Erwerbserfolg. Dies bedeutet nicht, dass der Gebrauch der Erstsprache der Kinder in der KiTa unterbunden werden sollte. Gerade für Kinder, die ohne Deutschkenntnisse in die KiTa kommen, kann die Möglichkeit zum Gebrauch der Erstsprache den Sprung in die neue sprachliche Umgebung erleichtern und damit eine positive Einstellung gegenüber der neuen Sprache befördern. Wenn es dann gelingt, im Alltag gemeinsame Sprechansätze zu schaffen, die zum Gebrauch der Zweitsprache anregen, wird das auch die Motivation für den Erwerb der Zweitsprache steigern.

Entscheidend hierfür ist, inwiefern es einer frühpädagogischen Fachkraft gelingt, eine positive Beziehung zum Kind aufzubauen und Kommunikationsansätze zu schaffen, die an den Interessen des Kindes ansetzen.

Hiermit sind zentrale Kriterien für die Bewertung von Konzepten, Programmen und Materialien zur

Förderung mehrsprachiger Kinder bereits genannt. Sprachförderung sollte

- (a) am sprachlichen Entwicklungsstand eines Kindes ansetzen,
- (b) sich an einem linguistisch fundierten Modell des kindlichen Zweitspracherwerbs orientieren,
- (c) mit impliziten Lehrmethoden arbeiten,
- (d) für ein Kind motivierend sein, indem sie die Interessen des Kindes berücksichtigt.

Eine umfassende Bewertung von Konzepten, Programmen und Materialien zur Sprachförderung kann an dieser Stelle nicht vorgenommen werden. Zwei Aspekte sollen jedoch erwähnt werden, da sie spezifisch die Förderung mehrsprachiger Kinder betreffen:

Einige Sprachförderprogramme basieren auf der Annahme, dass sprachstrukturelle Unterschiede zwischen der Erst- und Zweitsprache mehrsprachiger Kinder, häufig auch als „Stolpersteine“ beschrieben, ein generelles Hindernis im Erwerb der Zweitsprache darstellen und nehmen daher solche sprachlichen Strukturen gezielt in den Fokus der Förderung.

Wie in Kapitel 3 beschrieben gibt es derzeit keine ausreichende Evidenz für eine solche Annahme. Insofern erscheint eine gezielte Förderung solcher „Stolpersteine“ zum gegenwärtigen Zeitpunkt deutlich verfrüht.

Eine besonders kritische Betrachtung verdienen Sprachförderprogramme, die eine Förderung des kindlichen Zweitspracherwerbs in einer festgelegten Abfolge definierter Angebote vorsehen und hierfür ein „Gesamtpaket“ aller benötigten Materialien bereitstellen sowie einen festgelegten Förderplan, wann welche Fördereinheiten durchzuführen sind. Solche Programme erfüllen die Kriterien (a) und (d) in der Regel nicht. Einfache Rezepte, die eine Förderung mehrsprachiger Kinder nach einem „Schema F“ ermöglichen, gibt es nicht.

Letztlich steht und fällt die Qualität von Fördermaßnahmen mit den personellen und fachlichen Ressourcen von Kindertageseinrichtungen. Eine gezielte, qualitativ hochwertige Sprachförderung erfordert einerseits umfassende fachliche Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte in den Bereichen Sprache, kindlicher Zweitspracherwerb, Sprachdiagnostik und Sprachförderung, andererseits ausreichend Zeit, diese Kompetenzen in der Planung, Durchführung und Auswertung von Sprachdiagnostik und Sprachförderung zur Entfaltung zu bringen.

6 Literatur

6.1 Vertiefende Literatur

- Chilla, Solveig/Rothweiler, Monika/Babur, Ezel (2010): Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen – Störungen – Diagnostik. München
- Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Karin/Cantone, Katja Francesca (2006): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Tübingen
- Ruberg, Tobias/Utecht, Dörte/Rothweiler, Monika (in Vorbereitung): Spracherwerb und Sprachförderung in der Kita. Stuttgart
- Tracy, Rosemarie (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen

6.2 Sonstige Literatur

- Akyün, Hatice (2007): Einmal Hans mit scharfer Soße. München
- Bialystok, Ellen (2001): Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition. New York
- Bock-Famulla, Kathrin/Große-Wöhrmann, Kerstin (2010): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2009. Gütersloh
- Dannenbauer, Friedrich Michael (1999): Grammatik. In: Baumgartner, Stephan/Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München, S. 120–161
- Fabbro, Franco (2001): The bilingual brain: Cerebral representation of languages. In: Brain and Language, H. 79, S. 211–222
- Golberg, Heather/Paradis, Johanne/Crago, Martha (2008): Lexical acquisition over time in minority L1 children learning English as a L2. In: Applied Psycholinguistics, H. 29, S. 1–25
- Houwer, Annick de (2007): Parental language input patterns and children's bilingual use. In: Applied Psycholinguistics, H. 28, S. 411–424
- Hyltenstam, Kenneth/Abrahamsson, Niclas (2003): Maturational constraints in second language acquisition. In: Doughty, Catherine/Long, Michael H. (Hrsg.): Handbook of second language acquisition. Oxford: Blackwell, S. 539–588

- Jeuk, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch: eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau
- Jeuk, Stefan (2008): „Der Katze sieht den Vogel“. Aspekte des Genuserwerbs im Grundschulalter. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Freiburg im Breisgau, S. 135–150
- Johnson, Jaqueline S./Newport, Elissa L. (1989): Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. In: Cognitive Psychology, H. 21, S. 60–99
- Kaltenbacher, Erika/Klages, Hana (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau, S. 80–97
- Köppe, Regina/Meisel, Jürgen M. (1995): Code-switching in bilingual first language acquisition. In: Milroy, Lesley/Muysken, Pieter (Hrsg.): One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching. Cambridge: Cambridge University Press, S. 276–301
- Kracht, Annette (2000): Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Münster
- Meisel, Jürgen (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen, S. 93–114
- Meisel, Jürgen (2009): Second Language Acquisition in Early Childhood. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft, H. 28, S. 5–34
- Newport, Elina/Gleitman, Henry/Gleitman, Lila R. (1977): Mother, I'd rather do it myself: Some effects and non-effects of maternal speech style. In: Snow, Catherine/Ferguson, Charles A. (Hrsg.): Talking to children: Language input and acquisition. Cambridge: University Press, S. 109–149
- Pfaff, Carol (1994): Early bilingual development of Turkish children in Berlin. In: Extra, Guus/Verhoeven, Ludo (Hrsg.): The cross-linguistic study of bilingual development. North-Holland. Koninklijke Neder-

- landse Akademie van Wetenschappen. Amsterdam/Oxford/New York/Tokyo, S. 75–97
- Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher: Ein Überblick über den Stand nationaler und internationaler Forschung. Behörde für Bildung und Sport. Hamburg
- Ronjat, Jules (1913): Le development du language observé chez infant bilingue. Paris
- Rothweiler, Monika (2006): The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In: Lleó, Conchita (Hrsg.): Interfaces in multilingualism: acquisition, representation and processing. Amsterdam: Benjamins, S. 91–113
- Schiff, Naomi (1979): The influence of deviant maternal input on the development of language during the preschool years. In: Journal of Speech and Hearing Research, H. 22, S. 581–603
- Thoma, Dieter/Tracy, Rosemarie (2006): Deutsch als frühe Zweitsprache: Zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau, S. 58–79
- Tomasello, Michael/Farrar, Michael J. (1986): Joint attention and early language. In: Child Development, H. 57, S. 1454–1463
- Tracy, Rosemarie (1996): Vom Ganzen und seinen Teilen: Überlegungen zum doppelten Erstspracherwerb. In: Sprache und Kognition, 15. Jg. H.1/2, S. 70–92
- Whitehurst, Grover J./Falco, F.L./Lonigan, Christopher J./Fischel, Janet E./DeBaryshe, Barbara D./Valdez-Menchaca, Marta C./Caulfield, Marie B. (1988): Accelerating language development through picture book reading. In: Developmental Psychology, H. 24, S. 552–559

Zu den Autoren



Prof. Dr. Monika Rothweiler

ist germanistische Linguistin und Sprachbehindertenpädagogin und arbeitet seit 2008 als Professorin für Inklusive Pädagogik/Sprachbehindertenpädagogik an der Universität Bremen; Forschungsschwerpunkt kindlicher Spracherwerb (insbesondere Lexikon und Grammatik) unter verschiedenen Bedingungen. Aktuell leitet sie zwei DFG-Projekte zum Spracherwerb bei ein- und mehrsprachigen Kindern mit und ohne Spracherwerbsstörung sowie zum Spracherwerb bei schwerhörigen Kindern (gemeinsam mit Prof. Hess, Hamburg, und Prof. Penke, Köln); seit 2002 Beteiligung an Projekten am Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit (Universität Hamburg)



Tobias Ruberg

ist Sprach- und Lernbehindertenpädagoge und seit 2009 als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Arbeitsgebiet Inklusive Pädagogik/Sprachbehindertenpädagogik an der Universität Bremen tätig. Seine Forschungsschwerpunkte sind unter anderem der kindliche Erst- und Zweitspracherwerb, Spracherwerbsstörungen sowie Sprachförderung im Elementarbereich und in der Grundschule; ein weiterer Schwerpunkt ist die Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte in den Bereichen Spracherwerb, Sprachdiagnostik, Sprachförderung und Mehrsprachigkeit.
