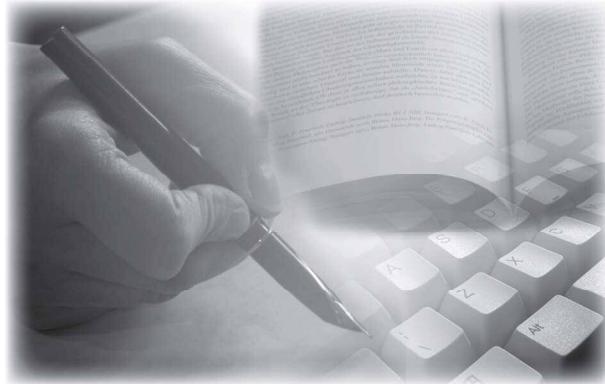


KöBeS

Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik

Reihe A

herausgegeben von
Michael Becker-Mrotzek, Ursula Bredel & Hartmut Günther



Detlef Heints, Jürgen Eugen Müller, Ludger Reiberg

Mehrsprachigkeit macht Schule

KöBeS (4) 2006
Gilles & Francke



Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik

herausgegeben von

Hartmut Günther, Ursula Bredel & Michael Becker-Mrotzek

Reihe A

*Detlef Heints
Jürgen Eugen Müller
Ludger Reiberg*

Mehrsprachigkeit macht Schule

KöBeS (4) 2006
Gilles & Francke Verlag

Die Beiträge sind außerdem unter folgenden Internet-Adressen verfügbar:
www.koebes.uni-koeln.de
www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de

Herausgeber des Buches:

Ludger Reiberg
Schulamt für die Stadt Köln

Redaktion und Koordination des Buchprojekts:

Detlef Heints
Stadt Köln, Amt für Weiterbildung - Volkshochschule,
Kompetenzzentrum Sprachförderung

Redaktion:

Jürgen Eugen Müller
Stadt Köln, Amt für Weiterbildung - Volkshochschule,
Kompetenzzentrum Sprachförderung

Copyright © 2006 by Gilles & Francke Verlag, Duisburg
Alle Rechte vorbehalten

ISBN 3-925348-68-9

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek:
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://www.ddb.de>.

Inhalt

Grußwort	5
Vorwort	7
<i>Hans-Joachim Roth</i> Mehrsprachigkeit als Ressource und als Bildungsziel	11
<i>Claudia Maria Riehl</i> Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung	15
<i>Thomas Jaitner</i> Sprachliches Lernen und Schulentwicklung	25
<i>Barbara Ziebell</i> Leitlinien für erfolgreiche Lehrerfortbildung	31
<i>Lotte Weinrich</i> Einsichten in den Schriftspracherwerb – gewonnen im Kölner Sprachförderprojekt	45
<i>Monika Lüth</i> Deutschunterricht in mehrsprachigen Klassen	57
<i>Michael Becker-Mrotzek</i> Schreiben mit neuen Medien	65
<i>Gabriele Kniffka</i> Sprachstandsermittlung mittels „Fehleranalyse“	73
<i>Silvia Dahmen & Sabine Woggon-Schulz</i> Zur Integration von Phonetikübungen in den DaZ-Unterricht	85
<i>Jürgen Eugen Müller</i> Sprachförderung mit ganzheitlichen Lehr- und Lernmethoden – Theaterpädagogik und Suggestopädie in der Fortbildung von Lehrkräften	99
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	111

Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung

Claudia Maria Riehl

Mehrsprachigkeit stellt eine wichtige natürliche Ressource in unserer globalisierten Gesellschaft dar, die sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft von Bedeutung ist. Im Gegensatz zu Mitteleuropa ist in vielen Regionen der Welt Mehrsprachigkeit der Normalfall: Hier gibt es neben der individuellen auch eine territoriale oder institutionelle Mehrsprachigkeit. Allerdings treten auch verschiedene Formen von individueller Mehrsprachigkeit auf, die je nach Sozialisation und Situation unterschiedlich sein können und vom Zeitpunkt und der Art des Erwerbs abhängen. Insgesamt zeigt sich, dass der frühe Erwerb mehrerer Sprachen über psychologische Aspekte hinaus auch kognitive Vorteile bringt. Diese Vorteile können aber nur weiter genutzt werden, wenn die beiden Sprachen gezielt gefördert werden, das gilt vor allem für den Ausbau der Schriftlichkeit in den Sprachen. Aufgrund der zahlreichen individuellen und gesellschaftlichen Vorteile sollte die Förderung von Mehrsprachigkeit bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund eine wichtige bildungspolitische Aufgabe sein.

1 Typen von Mehrsprachigkeit

Es mag aus unserer mitteleuropäischen Perspektive befremdlich klingen: Statistisch gesehen gibt es weltweit mehr mehrsprachige als einsprachige Menschen. Man denke nur an die afrikanischen Staaten, den indischen Subkontinent, weite Teile Asiens und Osteuropas. Viele Mehrsprachigkeitsforscher sind daher der Meinung, dass Mehrsprachigkeit die Regel und Einsprachigkeit die Ausnahme sei. Dabei unterscheidet man zwischen drei Typen von Mehrsprachigkeit: individuelle, territoriale und institutionelle Mehrsprachigkeit (Lüdi/Py 1984, 4). Während individuelle Mehrsprachigkeit sich auf den einzelnen Sprecher bezieht, versteht man unter territorialer Mehrsprachigkeit den Sprachgebrauch in mehrsprachigen Staaten oder Regionen und unter institutioneller Mehrsprachigkeit die Verwendung mehrerer Arbeitssprachen in Institutionen. Dabei muss man aber davon ausgehen, dass diese verschiedenen Typen von Mehrsprachigkeit gekoppelt sind, vor allem territoriale Mehrsprachigkeit geht meist mit individueller Mehrsprachigkeit einher.

In einigen Fällen sind in mehrsprachigen Staaten die Sprachen auf Territorien verteilt, wie z.B. in der Schweiz und in Belgien oder in Minderheitenregionen wie in Südtirol oder im Elsass. Dies ist jedoch in den meisten Staaten nicht der Fall. So werden etwa in fast allen afrikanischen Ländern nicht nur innerhalb der Staatsgrenzen eine Vielzahl verschiedener Sprachen gesprochen, sondern auch in ein und demselben Territorium spricht ein und derselbe Sprecher meh-

rere Sprachen. Diese Form von Mehrsprachigkeit ist mittlerweile auch in den modernen europäischen Staaten keine Ausnahme mehr. Die multinationale und multilinguale Bevölkerungsstruktur Europas erfährt damit eine proportionale Verschiebung im Verhältnis bodenständiger (autochthoner) Minderheiten – wie etwa die Deutschen in Südtirol und im Elsass oder die Dänen und Sorben in Deutschland – und zugewanderter (allochthoner) Minderheiten. Diese allochthonen Gemeinschaften finden sich vor allem in städtischen Ballungsgebieten und lassen sich in drei Gruppen einteilen (vgl. Nelde 1994, 119):

- sozial schwache Migranten, vor allem aus den Mittelmeerlandern
- Mittelschichtsangehörige (z.B. Facharbeiter) aus anderen europäischen Staaten
- Vertreter reicher Länder wie Diplomaten, Eurokraten oder Kulturvermittler.

Die verschiedenen Formen und Konstellationen in mehrsprachigen Gruppen bieten auch wieder unterschiedliche Voraussetzungen für die jeweiligen Formen von Mehrsprachigkeit bei den Individuen, die im Folgenden aufgezeigt werden sollen.

2 Formen individueller Mehrsprachigkeit

Bei der Bestimmung von individueller Mehrsprachigkeit neigen die Linguisten heute nicht mehr zu solch normativen Definitionen wie noch vor 50, 60 Jahren, als man davon ausging, als zweisprachig dürfe nur eine Person bezeichnet werden, die die gleiche Kompetenz in beiden Sprachen besitzt und sie auch gleichzeitig von Kind auf erlernt hat (vgl. Oksaar 2003, 27 ff.). Diese Annahme ist deswegen unrealistisch, da eine mehrsprachige Person selten alle Situationen des Lebens in beiden (oder mehreren) Sprachen meistern muss, außerdem kann man auch nach dem Kindesalter noch eine sehr hohe Kompetenz in einer Sprache erwerben. Grundsätzlich muss man davon ausgehen, dass der Fall einer „perfekten“ Mehrsprachigkeit, d.h. eine quasi-muttersprachliche Kompetenz in zwei oder mehr Sprachen, die Ausnahme bildet. Dies ist vielmehr ein Idealtyp, und man sollte daher besser von differenzierter Mehrsprachigkeit sprechen. Im Allgemeinen spielt hier der Sprachgebrauch in unterschiedlichen Domänen (oder in unterschiedlichen sozialen Rollen) mit unterschiedlicher kommunikativer Reichweite eine wichtige Rolle: Voraussetzung für Mehrsprachigkeit ist damit, dass der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchaus verschieden sein. Je nach Situation oder Thema kann ein Sprecher in der einen Sprache über einen elaborierteren Kode verfügen als in der anderen (Oksaar 1980, 43). Außerdem ist meist eine Sprache dominanter als die andere, was sich aber im Laufe des Lebens immer wieder verschieben kann.

Auch die Gebrauchssituationen für die jeweiligen Sprachen können ganz unterschiedlich sein: So kann ein mehrsprachiger Sprecher beispielsweise zwei (oder

mehrere) Gebrauchssprachen haben, die täglich in einer Vielfalt von Situationen gesprochen werden, oder eine Gebrauchssprache in der Jugend, eine andere im Erwachsenenalter. Manche Sprecher haben auch eine ‚Wochenendsprache‘, die bei der wöchentlichen Heimkehr in die Familie gesprochen wird, und eine ‚Wochentagssprache‘, die alle täglichen Bedürfnisse erfüllt. Außerdem kann es sein, dass ein Sprecher eine Sprache nur in ihrer gesprochenen Form und die andere überwiegend in der geschriebenen Form verwendet (vgl. Lüdi/Py 1984, 8). Damit ist ein weiterer wichtiger Aspekt angesprochen, nämlich die Unterscheidung von mündlicher und schriftlicher Mehrsprachigkeit, auf die unten noch genauer eingegangen wird (vgl. Punkt 5). Zuvor werden noch der Erwerb und die Vorteile von früher Mehrsprachigkeit betrachtet.

3 Erwerb von Mehrsprachigkeit

Beim Erwerb von Mehrsprachigkeit unterscheidet man zwei verschiedene Arten: ungesteuerten (oder natürlichen) Zweitspracherwerb (*acquisition*) und gesteuerten Zweitspracherwerb durch Unterricht (*learning*). Diese beiden Formen lassen sich aber in der Regel nicht trennen. In vielen Fällen sind beide Möglichkeiten gekoppelt, z. B. bei Migrantenkindern. Diese lernen die Sprache des Gastlandes im Umgang mit Gleichaltrigen und in ihrer Umwelt ungesteuert und gleichzeitig in der Schule (gesteuert). Beim ungesteuerten (natürlichen) Zweitspracherwerb gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder man erwirbt die zweite Sprache schon als kleines Kind zusammen mit der Erstsprache, dann spricht man vom sog. ‚bilingualen Erstspracherwerb‘ (etwa bis zum Alter von drei Jahren). Oder man eignet sich die Sprache in einem späteren Stadium als älteres Kind oder Erwachsener an (vgl. Riehl 2004, 64).

Auch beim bilingualen Erstspracherwerb, also wenn man zwei Sprachen von klein auf gleichzeitig lernt, gibt es wiederum verschiedene Konstellationen, die sich auf den Spracherwerb positiv oder negativ auswirken können (Romaine 1995, 183 ff.):

- eine Familiensprache (L1), eine Umweltsprache (L2) (Kindergarten, Außenwelt)
- gemischtsprachige Familien (Vater spricht L1, Mutter spricht L2), die Umwelt spricht L1 oder L2
- gemischtsprachige Familien (Vater spricht L1, Mutter spricht L2) in einer anderssprachigen Umwelt (L3)

Hierbei ist entscheidend, ob in gemischtsprachigen Familien die Sprachen gemischt verwendet werden oder ob nach dem ‚*une personne – une langue*‘-Prinzip vorgegangen wird. Dieses Prinzip besagt, dass jeder Elternteil mit den Kindern seine Muttersprache (oder Primärsprache) sprechen soll. Dies ist wichtig für den Spracherwerb der Kinder, weil der Sprachgebrauch an bestimmte Personen gebunden ist. So unterscheiden etwa die Kinder selbst zwischen „Papasprache“

und „Mamasprache“, wenn sie ihr zweisprachiges Lexikon aufbauen. Vgl. das folgende Beispiel von einem deutsch-französisch zweisprachig aufwachsenden Kind: Jens (2 Jahre, 7 Monate) vergleicht im Selbstgespräch seine beiden Sprachen (zit. nach Butzkamm 2002, 28):

Papa: nee-mann: maman: home-neige

Papa: tuhl; maman: chaise

Außerdem drücken die Eltern durch die konsequente Verwendung ihrer jeweils eigenen Muttersprache auch eine gewisse Solidarität mit dieser Sprache aus, was deren Prestige stärkt. Aber das Prinzip birgt auch Nachteile, etwa wenn einer der Partner einsprachig ist und damit von einem Teil des Familiengesprächs ausgeschlossen bleibt. Das ‚Eine Person - eine Sprache‘-Prinzip wird zwar in der Bilin-guismus-Forschung immer wieder als das einzige sinnvolle hervorgehoben, aber es gibt ebenso Studien, die feststellen, dass auch Kinder, die einem gemischten Input ausgesetzt sind, keine unnormale Sprachentwicklung aufweisen (z.B. von Romaine 1995, 204). Der Hauptunterschied liegt wohl vor allem im **Bewusstsein** des Kindes darüber, dass es zwei Sprachen spricht (eine ‚Muttersprache‘ und eine ‚Vatersprache‘). Dieses ist bei den nach dem ‚Eine Person - eine Sprache‘-Prinzip erzogenen Kindern schon sehr früh ausgeprägt.

Ähnliches lässt sich auch für Kinder konstatieren, die mit einheitlicher Familien-sprache und einer davon unterschiedenen Umweltsprache aufwachsen, wie dies bei den meisten Migrantenkindern der Fall ist. Auch hier ist es für den Spracher-werb der Kinder wichtig, dass die Eltern konsequent bei ihrer Herkunftssprache bleiben und die Sprachen nicht mischen.

Neben dem gerade angesprochenen Sprachbewusstsein gibt es noch weitere Vor-teile, die mehrsprachig aufwachsende Kinder haben; auf diese soll im Folgenden eingegangen werden.

4 Die Vorteile früher Mehrsprachigkeit

4.1 Ergebnisse aus der Hirnforschung

Ergebnisse aus der Hirnforschung zeigen, dass bei Früh-Mehrsprachigen (also wenn die zweite Sprache noch vor dem sechsten Lebensjahr erworben wird) die Sprachen im Sprachareal des Gehirns sehr kompakt repräsentiert sind und sich fast ganz überlappen. Die Sprecher brauchen damit weniger Gehirnsubstanz zu aktivieren, wenn sie ihre zweite Sprache sprechen, als Sprecher, die erst spät eine zweite Sprache erworben haben (etwa ab dem Alter von 10 Jahren). Bei diesen sind viel weniger Überlappungen zu finden. Dies gilt auch für das Erlernen einer dritten (oder weiteren) Sprache: Auch hier haben Früh-Mehrsprachige einen erheblichen Vorteil, weil sie die weiteren Sprachen an die Areale der ersten bei-den Sprachen direkt „andocken“ können (vgl. Franceschini 2001).

Weitere neurolinguistische Forschungen zeigen, dass sich bei zweisprachigen Kindern eine höhere Dichte der grauen Materie in der linken Gehirnhälfte nachweisen lässt als bei einsprachigen oder bei Kindern, die die zweite Sprache erst ab dem Alter von 10 Jahren erlernt haben (vgl. Mechelli et al. 2004).

4.2 Kognitive Vorteile mehrsprachiger Kinder

Ergebnisse aus verschiedenen Testverfahren zu kognitiven Fähigkeiten bei Kindern belegen, dass mehrsprachige Kinder gegenüber einsprachig aufgewachsenen Kindern auch kognitive Vorteile besitzen. In diesem Zusammenhang sind etwa die Tests zu erwähnen, die Ellen Bialystok durchgeführt hat (Überblick bei Bialystok 2001). In einem dieser Tests wurde die grammatische Korrektheit von Sätzen nach folgendem Muster abgefragt:

1. Äpfel wachsen auf Bäumen.
2. Äpfel auf Bäumen wachsen.
3. Äpfel auf Nasen wachsen.

Bei Beispielen wie unter 3. erkennen bilinguale Kinder viel eher die ungrammatische Form als monolinguale. Der Grund dafür ist, dass sie sich neben dem Inhalt auch auf die Form konzentrieren. Sie können besser Wortgrenzen feststellen und grammatische Regeln verstehen, weil sie darauf mehr Aufmerksamkeit verwenden. Man bezeichnet dies als sog. ‚metasprachliches Bewusstsein‘.

Psycholinguisten haben auch schon seit längerem herausgefunden, dass ein Zusammenhang zwischen metasprachlichem Bewusstsein und Lesenlernen besteht. In einer australischen Studie hat sich nun gezeigt, dass bilinguale Kinder monolingualen auch hier einige Monate voraus sind. Der Grund ist die schon erwähnte stärkere Fähigkeit zur Worterkennung (vgl. Clyne 2005, 46).

4.3 Vorteile beim Lernen weiterer Sprachen

Wie bereits die Ergebnisse aus der Hirnforschung zeigen, sind Mehrsprachige Einsprachigen auch beim Erlernen von Drittsprachen überlegen: Sie können die weiteren Sprachen an die bereits vorhandenen Sprachen „andocken“. Darüber hinaus besitzen Mehrsprachige noch andere Fähigkeiten, die ihnen das Lernen weiterer Sprachen erleichtern:

- das metasprachliche Wissen
- Strategien wie Paraphrasieren, Codeswitching und *Foreignizing* (d.h. Anpassung eines Wortes an vermeintliche Regeln der Zielsprache)
- Lernende einer dritten Sprache gehen selbstsicherer an einen Text heran, schauen gezielt nach vertrauten Strukturen und Wörtern.

Diese Fertigkeiten sind grundsätzlich bei allen Lernern vorhanden, die sich eine dritte oder weitere Sprache aneignen, sind aber bei Früh-Mehrsprachigen besonders ausgeprägt.

4.4 Sprachpragmatische Aspekte

Über die neuronalen und kognitiven Vorteile hinaus darf auch der sprachpragmatische Aspekt nicht vernachlässigt werden: Mehrsprachige haben eine differenziertere Sicht auf die Welt. Sie lernen durch die Brille der anderen Sprache andere Sichtweisen kennen und sind daher flexibler im Handeln (vgl. auch Roth in diesem Band). Ein Beispiel: Manche Sprachen drücken ein und denselben Sachverhalt ganz verschieden aus. So sagt man etwa, wenn man vom Regen durchnässt ist, auf Italienisch *sono tutta bagnata*, 'ich bin ganz gebadet'. Oder es gibt viele Redensarten, die kulturelle Vorstellungen wiedergeben: Im Deutschen ist die Galle vor allem ein Sitz von Wut. Man sagt *mir läuft die Galle über, mir kommt die Galle hoch*. Im Türkischen ist damit vor allem Hunger verbunden. Man sagt *safra bastırmak* ('Galle drücken'), was soviel bedeutet wie 'ein bisschen etwas essen, um den Hunger zu unterdrücken' (Heringer 2004, 180).

Über diesen Vorteil verfügen im Übrigen alle Mehrsprachigen, auch diejenigen, die die zweite Sprache später erworben haben. Doch ist es natürlich erforderlich, dass man über die ausreichenden Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen verfügt, um sich deren Denkwelten zu Eigen machen zu können. Damit ist ein weiterer Punkt angesprochen, nämlich die Ausgewogenheit der Mehrsprachigkeit.

5 Mehrsprachigkeit und Schriftlichkeit: Ausgewogene Mehrsprachigkeit

Wie in Punkt 2 erwähnt, kann man eine mehrsprachige Person nicht als eine aus zwei einsprachigen zusammengesetzte Person betrachten. Meist ist bei mehrsprachigen Personen eine der beiden (oder mehreren) Sprachen dominant. Und das gilt besonders für die Schriftsprache. Denn im Gegensatz zur mündlichen Mehrsprachigkeit, die in den meisten mehrsprachigen Gesellschaften die Norm ist, ist Mehrsprachigkeit im Bereich der Schriftlichkeit eher das Privileg einer Elite. Dies hängt v.a. mit der schriftsprachlichen Sozialisation zusammen, die in der Regel nur in einer Sprache erfolgt. In vielen mehrsprachigen Gesellschaften ist die Sprache, in der in der Schule unterrichtet wird, nicht die Muttersprache der Sprecher. Das gilt für die meisten Staaten in Afrika, für Indianer und Indios, Aborigines und eine große Zahl von Sprachminderheiten, denen nicht das Recht auf Schulunterricht in der Muttersprache eingeräumt wird. Ganz im Besonderen gilt dies für Migrantengruppen: Die Kinder wachsen in einem Land mit einer anderen Sprache auf, werden in dieser Sprache alphabetisiert und in dieser Sprache unterrichtet. Viele Sprecher, die auf der Ebene des mündlichen Austausches

mehrsprachig sind, tendieren daher auf der Ebene der schriftsprachlichen Kommunikation eher zur Einsprachigkeit.

Dies röhrt vor allem daher, dass der Erwerb einer Sprache als Schriftsprache sich nicht nur auf den Erwerb des Alphabets und der Orthografie bezieht, sondern es sich dabei um den Erwerb von ganz speziellen schriftsprachlich geprägten grammatischen Strukturen oder Formulierungsmustern handelt, die man im mündlichen Diskurs gar nicht verwendet. Ein Beispiel aus dem Deutschen: sog. ‚erweiterte Attribute‘ wie *Aufgrund der vom Kompetenzzentrum beschlossenen Maßnahmen* kommen in der gesprochenen Sprache gar nicht vor. Dies kann man etwa bei der Gegenüberstellung von mündlichem und schriftlichem Erzählen sehr schön beobachten: Während beim mündlichen Erzählen ein einfacher, alltäglicher Wortschatz verwendet wird, wie z.B. *Kopf, Tür, gut, sagen*, verlangt die geschriebene Erzählung einen elaborierten, teilweise literarischen Wortschatz wie etwa *Haupt, Portal, exzellent, sich äußern*. Auch in der Syntax gibt es Unterschiede. So stellt man in der gesprochenen Sprache Sachverhalte in Hauptsätzen nebeneinander (*Peter ging im Park spazieren. Er fand eine Leiche*). Im Geschriebenen dagegen werden häufig mehrere Sachverhalte in einen einzigen Satz integriert (*Bei einem Spaziergang im Park fand Peter eine Leiche*). Auch im Bereich der Satzverknüpfung verhalten sich gesprochene und geschriebene Sprache anders: In der gesprochenen Erzählung werden die Texte durch einfache Gliederungssignale wie *und, und dann, da* verknüpft, im Geschriebenen gibt es dagegen besondere narrative Gliederungssignale wie *eines schönen Tages, urplötzlich, häufig bleiben* jedoch die Sätze ohne explizites Einleitewort (vgl. dazu auch Kniffka in diesem Band).

Wenn Sprachen im Laufe ihrer Geschichte eigene geschriebene Sprachformen ausgebildet haben, spricht man vom sog. ‚Sprachausbau‘ (Kloss), den Dialekte etwa gar nicht mitgemacht haben. Außerdem spielen beim Schreiben von Texten auch bestimmte pragmatische Konventionen eine Rolle, die kulturspezifisch sind (vgl. dazu Riehl 2001). Wenn man diese nicht erwirbt, bleibt man im Bereich des schriftlichen Ausdrucks einsprachig.

Da der Erwerb von schriftsprachlichen Ausdrucksformen auch mit dem Erwerb einer komplexeren Ausdrucksfähigkeit einhergeht, wird in diesem Zusammenhang auch ein Extremfall diskutiert, nämlich die Problematik der sog. ‚Doppelten Halbsprachigkeit‘. Das bedeutet, dass Kinder (v.a. von Arbeitsmigranten) im Ausland einen Teil ihrer muttersprachlichen Kompetenz verlieren, weil sie nicht lernen, sich darin komplex auszudrücken, und auf der anderen Seite auch nur mangelnde Kenntnisse in der Sprache des Gastlandes erwerben. Sie haben dann in beiden Sprachen nur eine Teilkompetenz. Doppelte Halbsprachigkeit wird definiert als ein sprachliches Handicap, das einen Sprecher daran hindert, die linguistischen Fertigkeiten zu erlangen, die er eigentlich aufgrund seines Potentials erreichen könnte. Allerdings spielen hier vor allem soziokulturelle Faktoren wie das Prestige der beteiligten Sprachen, die Bereitschaft zur Identifikation und

affektive Faktoren eine Rolle. Daher ist diese Hypothese in der Mehrsprachigkeitsforschung nicht unumstritten. Die Forscher sind sich allerdings darin einig, dass zuerst die Muttersprache so gefördert werden sollte, dass sie als Verstehens- und Denkgrundlage fungieren kann (vgl. Butzkamm 2002, 51 f.). Nach einer viel zitierten Annahme von Jim Cummins müssen Muttersprache und intellektuelle Entwicklung einen bestimmten Schwellenwert erreicht haben, damit man erfolgreich mehrsprachig werden kann (vgl. etwa Cummins 2000). Weitere Untersuchungen deuten auch auf eine Wechselwirkung zwischen schriftsprachlicher Kompetenz in beiden Sprachen hin, d.h. eine bessere Kompetenz in der einen fördert auch die in der anderen Sprache (vgl. Knapp 1997).

6 Folgerungen für die Bildungspolitik

Aus den erwähnten Aspekten über Vorteile und Bedeutung der Mehrsprachigkeit geht hervor, dass eine möglichst frühe und intensive Förderung von Mehrsprachigkeit in mündlichen wie schriftlichen Diskursen ein vorrangiges Anliegen der Bildungsinsstitutionen sein sollte. Dies gilt sowohl für Kinder mit als auch für Kinder ohne Migrationshintergrund.

6.1 Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund

- Um die in der natürlichen Mehrsprachigkeit liegenden Ressourcen optimal zu nutzen, muss die Förderung möglichst früh, d.h. schon im Kindergarten einsetzen.
- Um doppelte Halbsprachigkeit zu vermeiden und die Entwicklung einer ausgewogenen Mehrsprachigkeit zu erzielen, muss die Muttersprache in der Schule auch als Standard- und Schriftsprache gelehrt werden.
- Die Kinder brauchen eine gezielte Förderung (in einer Standardvarietät) ihrer Muttersprache, zunächst im Mündlichen und dann im Schriftlichen und parallel dazu eine fundierte Förderung der Zweitsprache. Dazu bedarf es einer gezielten Koordination des Muttersprachen- und des Zweitsprachenunterrichts.

6.2 Förderung von Kindern ohne Migrationshintergrund

- Die Vorteile, die das frühe Erlernen einer weiteren Sprache mit sich bringt, müssen ausgenutzt werden. Auch hier soll daher die Förderung einer zweiten Sprache bereits im Kindergarten einsetzen.
- Diese zweite Sprache sollte aber nicht Englisch sein, erstens, da das Englische eine relativ einfache grammatische Struktur hat und man zuerst mit einer komplexeren Sprache anfangen sollte, und zweitens, weil man das Englische in Deutschland nicht in einer natürlichen Umgebung praktizieren kann.

- Die zweite Sprache sollte daher eine der Umgebungssprachen sein, d.h. eine Migrantensprache, da die Kinder diese dann in ihrer natürlichen Umgebung mit Gleichaltrigen praktizieren können.

Dabei darf man nicht übersehen, dass damit auch ein psychologischer Aspekt für die Sprecher dieser Umgebungssprachen mit ins Spiel kommt: Für viele Menschen ist die Herkunftssprache ("Muttersprache") ein Symbol ihrer Identität. Die Anerkennung der Muttersprache durch die Umgebungsgesellschaft hebt das Selbstbewusstsein der Sprecher, besonders bei Sprachen, die in unserer Gesellschaft bislang noch wenig Prestige besitzen. Mit dem Einbezug der sog. 'Begegnungssprachen' in den Unterricht, der vielfach schon praktiziert wird (z.B. im KOALA-Programm), ist damit schon ein wichtiger Schritt getan. Die Förderung von Mehrsprachigkeit auch bei den deutschen Kindern geht aber noch einen Schritt weiter und liefert damit einen weiteren wichtigen Beitrag zur Integration und für das Zusammenleben in einer globalisierten Gesellschaft.

Literatur

- Bialystok, Ellen (2001): *Bilingualism in Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Butzkamm, Wolfgang (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. 3. neubearb. Aufl., Tübingen/Basel: Francke.
- Clyne, Michael (2005): *Australia's Language Potential*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Franceschini, Rita (2001): Das Gehirn als Kulturinskription. In: Müller-Lancé, Johannes/Riehl, Claudia M. (Hgg.): *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen: Shaker, S. 45-62.
- Heringer, Hans Jürgen (2004): *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen/Basel: Francke.
- Knapp, Werner (1997): *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Lüdi, Georges/Py, Bernard (1984): *Zweisprachig durch Migration. Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg (Schweiz)*. Tübingen: Niemeyer.
- Oksaar, Els (1980): *Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt*. In: Nelde, Peter H. (Hg.), *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*. Wiesbaden: Steiner, S. 43-52.
- Oksaar, Els (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer