

Carroll, Claudia

Mehrsprachigkeit ab dem Vorschulalter in Deutschland - ein Konzept orientiert an der empirischen Realität

Frankfurt am Main : DIPF 2009, 12 S.

urn:nbn:de:0111-opus-20851

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mehrsprachigkeit ab dem Vorschulalter in Deutschland - ein Konzept orientiert an der empirischen Realität

Mehrsprachigkeit als Normalfall - Einsprachigkeit als Ausnahme

Auf der Erde werden von den sechs Milliarden Menschen insgesamt zwischen sechs- und siebentausend Sprachen gesprochen. Mehrsprachigkeit ist somit als Normalzustand zu bezeichnen und Einsprachigkeit als Ausnahmezustand, der aber durchaus heilbar ist:

„Es mag aus unserer mitteleuropäischen Perspektive befremdlich klingen: aber 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 Forscher gehen daher davon aus, dass Mehrsprachigkeit die Regel ist und Einsprachigkeit die Ausnahme.“ (Riehl 2006, S. 3 f.)

In Asien werden nach den Angaben von Riehl 2165 Sprachen gesprochen; das sind 33% der auf der Welt gesprochenen Sprachen und im Pazifik sind es mit einem 19 prozentigen Anteil der Sprachen dieser Welt 1302 Sprachen.

In Afrika gibt es 2011 Sprachen, die 30% der weltweiten Sprachen ausmachen (vgl. Riehl 2008). Die Sprachen Suaheli und Haussa sind, neben Arabisch, die am weitesten verbreiteten Sprachen. Mehr als 10 Millionen Menschen sprechen jeweils diese Sprachen. Ein Dutzend Sprachen werden jeweils von einer Sprecherzahl bis zu einer Million gebraucht; die anderen Sprachen haben eine Sprecherzahl von Tausenden Menschen. Die Mehrheit der Sprachen besitzt eine lange Tradition der mündlichen Überlieferung, nur in wenigen Sprachen gibt es schriftliche literarische Aufzeichnungen. In größeren geographischen Gebieten existieren Verkehrssprachen als Zweitsprache oder Drittsprache.

In Papua-Neuguinea, werden von 3,5 Millionen Menschen 850 Sprachen gesprochen. Besonders interessant ist, dass dort heute 380 Sprachgruppen ihre Kinder ab dem Vorschulalter hinsichtlich ihrer „Muttersprache“ fördern:

„Grassroots efforts can lead to widespread change in language practices. In Papua New Guinea — the world’s most linguistically diverse nation — a villagelevel, non-formal vernacular language pre-school movement led the central government to launch an ambitious effort to protect indigenous languages throughout the education system. None of the 823 living languages in Papua New Guinea is numerically or politically dominant. English had been the language of instruction since the 1950s even though it is the first language of only 1% of the country’s 5.2 million people. In the 1970s, a group of parents worked with local government and NGOs to establish two-year vernacular language pre-schools, known as ‘language nests’. The concept soon spread throughout the country. As part of its 1995 education reform, the government encouraged the formal school system to use vernacular language education in the first three years of primary school, followed by a gradual transition to English instruction. Today, the education system supports more than 350 languages. The Papua New Guinea ex-

perience shows that children who learn first in their mother tongues can transfer their cognitive, developmental and academic skills.“ (Education for All Global Monitoring Report 2007, S. 159)

Die „language nests“ sind, wie oben ausgeführt, von den Eltern der Kinder initiiert worden, damit die „Muttersprache“ der Kinder erhalten bleibt. Das Ziel der Eltern dieser frühen Förderung der „Muttersprache“ ist, dass diese nicht durch Englisch verdrängt wird. Mit der Förderung von 380 Sprachen wird versucht, die sprachliche Vielfalt Papua-Neuguineas zu erhalten.

Diese Förderung von Sprachenvielfalt steht im Gegensatz zu dem europäischen Nationalstaatenprinzip „eine Nation - eine Sprache“. Die europäischen Nationalstaaten sollten den Mut haben, den verengten Weg der Einsprachigkeit zu verlassen. Ihre empirisch vorliegende Sprachenvielfalt sollten sie nicht als Bedrohung verstehen, sondern diese vielmehr aufgreifen. Das heißt, Kinder sollten das Recht haben in ihrer Erstsprache ab dem Vorschulalter gefördert zu werden. Die vorhandene Sprachenvielfalt sollte darüber hinaus in der mehrsprachigen Förderung ab dem Vorschulalter als Kapital für alle Kinder aufgegriffen werden. Mehrsprachigkeit, die die Begegnungssprachen meint, sollte als Kapital aller Bürger der europäischen Nationalstaaten betrachtet werden.

Dieser Text zeigt zunächst die Hintergründe des einsprachigen Wegs der westeuropäischen Nationalstaaten. Im Weiteren wird anhand des Beispiels der territorial geschützten Sprache der autochthonen Minderheit der Sorben ausgeführt, wie eine mehrsprachige Förderung von Kindern ab dem Vorschulalter im Gegensatz zu einer einseitigen Förderung der Nationalsprache Deutsch auch auf „deutschem Boden“ möglich ist. Abschließend wird ein Konzept vorgestellt, das Mehrsprachigkeit für alle Kinder in Deutschland als Kapital versteht.

Nationalstaatliche Homogenität

Die Norm der Einsprachigkeit in westeuropäischen Staaten steht in engem Zusammenhang mit der Entstehung der Nationalstaaten in Europa:

Der Nationalstaat ist relativ jung. Die Vorstellung einer staatlichen Organisation auf einem bestimmten Territorium anhand von (behaupteten) gemeinsamen Merkmalen wie Sprache, Kultur, Abstammung, Geschichte etc. zu errichten, leitet sich von der Französischen Revolution von 1789 ab, heißt, die Idee dieser Organisationsform ist erst ca. 200 Jahre alt (vgl. Wenning 1996, S. 11).

Als Ziel der französischen Revolution sollte die ständische Ordnung abgeschafft werden und das Volk sollte die Macht übernehmen. Durch die neuen Prinzipien dieser neuen Nation, wie Brüderlichkeit und vor allem Gleichheit, sollten die freien Bürger an der Macht teilhaben. Ein wesentliches Instrument um die Idee des Nationalstaats durchzusetzen, war die sprachliche Homogenisierung nach dem Prinzip: ein Staat - ein Volk - *eine Sprache* (vgl. Kremnitz 2005, S. 73).

Das Bildungssystem spielte bei diesem Prozess der Legitimierung und Durchsetzung des neuen Sprachgebrauchs eine wesentliche Rolle, denn es sollte ein gemeinschaftliches Bewusstsein der neuen Nation produzieren (vgl. Bourdieu 1990, S. 25).

Nach Krüger-Potratz gipfelte dieses Vorgehen in der weitverbreitenden Auffassung, dass Zweisprachigkeit der geistigen, psychischen und physischen Entwicklung schaden würde. Eine gesunde Entwicklung finde demnach nur in einer Sprache, der Landessprache, statt,

weil es sich nicht um „irgendeine Bauernsprache“ handele, sondern um eine „Kultursprache“ (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 85).

Trotz dieser nationalstaatlichen Bemühungen ist in den vergangenen 200 Jahren bis heute empirisch in Deutschland keine sprachliche Homogenität erreicht worden (vgl. Statistisches Bundesamt 2005 in Hansen 2005, S. 33/ vgl. Hansen 1996, S. 6).

In fast allen Kindergruppen in Deutschland gibt es sprachliche Heterogenität:

„Sprachliche Heterogenität müßte zum einen als allgemeine Grundbedingung des sprachlichen Lehrens und Lernens überhaupt aufgefaßt werden. Zum anderen müßte sie in den Zielen [...] [von] Bildung Berücksichtigung finden: Die allgemeine sprachliche Bildung [...] müßte ihren Beitrag dazu leisten, daß die Menschen in den Einwanderungsgesellschaften zum selbstbestimmten, zivilen sprachlichen Handeln unter den Umständen von sprachlicher Vielfalt imstande sind. Eine Voraussetzung dafür wäre, daß eine Sprachausbildung auch in den Sprachen der Minderheiten gewährt würde, damit sich das lebensweltlich erworbene Sprachkönnen weiter entfalten kann. Dies aber setzt voraus, daß in der deutschen Gesellschaft [...] das Selbstverständnis allmählich überwunden wird, eigentlich sei Einsprachigkeit der individuelle und gesellschaftliche ‚Normalfall‘.“ (Gogolin 1995, S. 487)

Es stellt sich somit die Frage, ob nicht, an der Normalität der Mehrsprachigkeit der Weltbevölkerung orientiert, auch Deutschland den nationalstaatlichen Sonderweg der Durchsetzung der deutschen Sprache verlassen sollte. Dann könnte die empirisch vorhandene sprachliche Heterogenität bereits ab dem Vorschulalter aufgegriffen werden.

Es sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass mit „mehrsprachiger Förderung“ allerdings nicht die vielfach praktizierte Förderung von Deutsch plus Englisch ab dem Vorschulalter gemeint ist, sondern vielmehr die „Begegnungssprachen“ der Kinder aufgegriffen werden sollten.

Didaktische Konzepte der Förderung der sprachlichen Heterogenität von Kindergruppen sind international zahlreich durchgeführt und evaluiert worden (vgl. Swain 1978 /Cohen 1976). Man könnte annehmen, dass man die praktische Umsetzung dieser didaktischen Konzepte nur außerhalb Deutschlands findet, aber gerade „Sprachinselminderheiten“, wie die Sorben in Deutschland, zeigen, wie mehrsprachige Erziehung ab dem Vorschulalter durchgeführt werden kann.

Lernen von autochthonen Gruppen- gelebte Mehrsprachigkeit auf deutschem Boden

Auf dem Boden der Bundesrepublik Deutschland wird, wie nicht vielen bekannt ist, Mehrsprachigkeit von den Sorben, einer autochthonen Sprachinselminderheit, schon seit vielen Jahren erfolgreich praktiziert. Sorbisch ist eine geschützte Minderheitensprache und wird im Gegensatz zu vielen anderen Sprachen in Deutschland von staatlicher Seite toleriert und gefördert.

Die Sorben leben in den östlichen Gebieten Sachsens (Oberlausitz: Bautzen und Umgebung) und Brandenburgs (Niederlausitz: Cottbus und Umgebung). In der Oberlausitz wird Obersorbisch und in der Niederlausitz Niedersorbisch gesprochen. Vor dem Jahr 1933 wurde für diese autochthone Minderheit der Begriff Wenden verwendet.

Die sorbische Sprache zählt zu der Familie der slawischen Sprachen. Sie ist mit der

tschechischen, polnischen und slowakischen Sprache verwandt. Durch das Projekt WITAJ besteht für alle Vorschulkinder im sorbischen Siedlungsgebiet Sachsens und Brandenburgs die Möglichkeit der mehrsprachigen Erziehung. „WITAJ“ heißt „WILLKOMMEN!“ und die Grundidee des Projektes ist Folgendes:

„Zweisprachigkeit ist ein wertvolles Geschenk für Ihr Kind, von dem es zeitlebens profitiert. Setzt die zweisprachige Erziehung bereits im Vorschulalter ein, bringt sie dem Kind wesentliche Vorzüge in der Persönlichkeitsentwicklung: Das Plus an Sprache fördert das Denkvermögen, das Erlernen weiterer Sprachen wird erleichtert, Tore zu anderen Kulturen öffnen sich. All diese Vorzüge werden ihrem Kind in einer WITAJ-Kindertagesstätte oder -Gruppe im sorbischen Siedlungsgebiet Sachsens und Brandenburgs geboten.

Spielend kann sich das Kind dort zusätzlich zu seiner Muttersprache die sorbische Sprache praktisch als zweite Muttersprache aneignen. Erfahrene Erzieherinnen arbeiten nach einer Methode der natürlichen Sprachvermittlung, die sich international bewährt hat. Die Wissenschaft nennt sie Immersion.“ (http://www.witaj-projekt.de/deutsch/projekt/projekt_d.htm Stand: 31.08.2007)

Unter dem Begriff Immersion (lat. immersio: Eintauchen) versteht man die Methode bei der die Kinder im Alltag, im „Sprachbad“, ohne gelenkten Fremdsprachenunterricht eine fremde Sprache erlernen. Generell funktioniert die Methode der „Immersion“ nach dem Prinzip „eine Person - eine Sprache“, d. h., wenn zwei Betreuer in einer Gruppe tätig sind, sprechen sie jeweils konsequent ihre Erstsprache mit den Kindern.

Das Immersionsmodell ist hauptsächlich in Kanada angewendet worden und basiert auf dem „St. Lambert program“-Projekt in Montreal. Im Jahr 1965 gründeten W. E. Lambert und G. R. Tucker zwei Kindergartengruppen, in denen die Kinder aus alteingesessenen anglophonen Familien ausschließlich in Französisch betreut wurden. An den Kindergarten schloss sich in der Grundschule ein Unterricht an, in dem die Kinder von zweisprachigen Lehrern in der Zweitsprache Französisch unterrichtet wurden. Grundlegendes Prinzip dieses „immersion“-Programms war, dass die Erstsprache erst ab dem dritten Schuljahr unterrichtet wurde. Die Pflege der Erstsprache wurde von den Familien der Kinder und ihrer Umgebung übernommen. Die Zweitsprache wurde von Anfang an die Sprache für alle Bereiche und wurde eben nicht mit einer bestimmten Fremdspachendidaktik eingeführt. Da dieses kanadische Immersionsmodell auf Wunsch der Eltern erfolgte, erfuhr es somit deren ausgesprochen positive Unterstützung. Die Eltern initiierten das Programm aus Sorge um die Chancen ihrer anglophonen Kinder in einer frankophonen Umgebung. Sie setzten die Schulverwaltung derartig unter Druck, dass das Programm 1965 als Schulversuch gestartet wurde.

Das Immersion-Programm wird heute in allen Provinzen Kanadas eingesetzt. Vermutlich ist die Immersion das älteste Verfahren zur Vermittlung von Fremdsprachen, denn schon in der Antike und im Mittelalter dienten Griechisch bzw. Latein als Unterrichtssprachen. Im Unterschied zum deutschen Bildungssystem weist das kanadische Bildungssystem keine leistungsorientierte Gliederung nach Hauptschule, Realschule und Gymnasium auf. Die Schulen in Kanada sind generell Ganztagsgesamtschulen. Vor dem Schuleintritt besteht die Möglichkeit zunächst einen „junior kindergarten“ und danach ein Jahr lang die Vorschule zu besuchen. In der Regel absolvieren die Schüler bis zum 8. Schuljahr gemeinsam die „elementary school“. Erst dann werden verschiedene Wege eingeschlagen, denn in der „high school“ können verschiedene Kurse belegt werden. Das hat zur Folge, dass das Immersion-Programm bis zur achten Klasse klassenweise angeboten werden kann (vgl. Wode 1995, S. 58).

Verschiedene Arten von Immersion:

1. „Total immersion“
Als vollständige Immersion, „total immersion“, wird das Vorgehen bezeichnet, wenn der gesamte Unterricht und damit auch die Alphabetisierung in der L2 vonstatten geht. Die L1 kommt dann als Unterrichtsfach erst im dritten Schuljahr hinzu.
2. „Partial immersion“:
Im Fall der Teilimmersion, „partial immersion“, werden nicht alle Fächer in der L2 unterrichtet und die Alphabetisierung geschieht entweder in der L2 oder in der L1.
3. „Early immersion“:
Das Einsetzen des Programms in der Vorschule oder in der 1. Klasse wird als „early immersion“ bezeichnet. Die Voll- und die Teilimmersion kann schon früh im Kindergarten und in der ersten Klasse einsetzen.
Nach verschiedenen Untersuchungen waren die Kinder bei diesem Modell nach mehreren Jahren fähig an dem Unterricht in der Zweitsprache so teilzunehmen, als wären sie in der Erstsprache unterrichtet worden. Interessant ist, dass die Zweitsprache im ersten Jahr zunächst das Erlernen der Erstsprache verlangsamte. Die Kinder brauchten bis zu sieben Jahre um gleichwertige Leistungen, wie die monolinguale Vergleichsgruppe, zu erreichen, denn die Kinder hatten bei dem Immersionsmodell lange ein Defizit bei der Verwendung eines begrifflich gegliederten Wortschatzes. Nach einer jahrelangen, konsequente Fortführung des Immersionsmodells erreichten die Kinder in den Fächern Mathematik, Sozialkunde und Science im 5. Schuljahr den Leistungsstand der monolingualen Vergleichsgruppe. Durch die konsequente Weiterführung des Immersionsverfahren besteht die Möglichkeit, Kinder zweisprachig zu erziehen, ohne dass die Kinder in den Schulleistungen oder in den Fähigkeiten ihrer Erstsprache hinter monolingual erzogenen Kindern zurückfallen (vgl. Swain 1978, S. 146/Cohen 1976, S. 75).
Die Kinder, die nach dem „immersion“-Programm früh eine Zweitsprache erwarben, zeigten höhere Intelligenzwerten und die Kinder besaßen eine überdurchschnittliche gedankliche Flexibilität und einen großen Einfallsreichtum (vgl. Merz 1985, S. 16).
4. „Delayed Immersion“:
Setzt das Programm erst später, ungefähr im 3., 4. oder 5. Schuljahr ein, wird die Methode als „delayed immersion“ bezeichnet.
5. „Late immersion“:
Beginnt das Programm erst ab der 6. Klasse, handelt es sich um „late immersion“. Auch das „late immersion“ Programm ist untersucht worden: Ergebnis der Untersuchungen ist, dass die Kinder der „Immersionklassen“ über mehr Kenntnisse in der Zweitsprache verfügten als die Kinder, die die Zweitsprache in Form des Fremdsprachenunterrichts gelernt haben. Die „Immersionskinder“ erreichten allerdings in den Sachfächern nicht das gleiche Niveau, wie die Kinder, die in ihrer Erstsprache weiter unterrichtet wurden. Die Leistungen in den Sachfächern wurden um so besser, je mehr die Kinder durch Sprachkurse an dem Immersionsmodell teilnahmen (vgl. Swain 1978, S. 145 ff.).

Interessant ist auch die Frage, wie viele Sprachen gelernt werden können. Als mögliche Antwort kann man zwei verschiedene Modelle des Immersion-Programms betrachten, nämlich die doppelte Immersion und die reziproke Immersion:

Doppelte Immersion („double immersion“):

Bei der doppelten Immersion handelt es sich um eine homogene Gruppe, die zwei ihnen nicht bekannte Sprachen lernen. Die doppelte Immersion ist nur in einem Fall evaluiert worden. In Montreal wurden in einer Schule Hebräisch und Französisch als Immersionssprachen unterrichtet, während Englisch die L1 war. Dabei zeigten sich in den beiden evaluierten Fächern Englisch und Mathematik keine Defizite bei den Kindern (vgl. Wode 1995, S. 67).

Reziproke Immersion („two-way-immersion“):

Die reziproken Immersion, auch „two-way-immersion“ genannt, bezieht sich auf Gruppen, die sprachlich heterogen sind. Für ein Teil der Gruppe ist die L1 ihre L2, wie andersherum die L2 für diesen Teil der Gruppe die L1 ist.

Das Projekt WITAJ arbeitet erfolgreich nach dem Prinzip der „early immersion“:

In der Kindertagesstätte „Mato Rizo“ in Cottbus-Sielow wurden ab dem 1. März 1998 zum ersten Mal 14 Kinder nach der Immersionsmethode in einer Gruppe betreut. Nach mehrjähriger Erfahrung zeigt sich auch im WITAJ-Projekt, dass das Prinzip „eine Person – eine Sprache“ zum Erfolg führt. Im Februar 2004 waren es dann bereits 155 Kinder, die in 11 Kindergarten-Gruppen im WITAJ-Projekt nach der Immersionsmethode zweisprachig erzogen wurden.

Die Erzieher der Einrichtungen erhalten Unterstützung von Erstsprachlern. Durch das MBS des Landes Brandenburg werden seit 2001 die Besuche dieser im Rahmen der Maßnahme „Effektive Vermittlung der niedersorbischen/wendischen Sprache im Kindertagesstättenbereich“ unterstützt. So erzählt die „Märchentante Monika“ den Kindern Märchen und Geschichten in der sorbischen Sprache und die Erstsprachler unterstützen die Erzieher bei der Ausarbeitung des didaktischen Materials. Eine Forderung des Sorbischen Schulvereins e. V. ist zudem, die sorbische Sprachausbildung in die Erzieherausbildung zu integrieren.

Das WITAJ-Projekt umspannte im Februar 2006 bereits 330 Institutionen wie Kindertagesstätten, Horte und Schulen:

Žo/Wo	Kita	Schule/Hort	nur Hort
Žylow/Sielow	55	61	
Chóšebuz/Cottbus	43	0	
Hochoza/Drachhausen	8	1	
Janšojce/Jänschwalde	12	22	
Wětošow/Vetschau	23	19	
Nowa Niwa/Neu Zauche	11	17	
Bórkowy/Burg	0	8	34
Strjažow/Striesow	16	0	
Cełkownje/Gesamt	168	128	34
Cełkownje/Gesamt			330

(Elle 2006, S. 13)

Elle betont, dass das Gelingen einer gefestigten Mehrsprachigkeit davon abhängt, ob die im Kindergarten begonnene Zweisprachigkeit in der Grundschule und den daran anschließenden Schulen fortgeführt werden. Diese Fortführung wird von dem am 13.03.2006 offiziell ins Leben gerufene sorbische Bildungsnetzwerk erfolgreich unterstützt. Ziel des gegründeten Bildungsnetzwerk ist es, ein durchgängiges Bildungsangebot mit sorbischer Sprache im allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulbereich bis hin zur Erreichung aller Bildungsabschlüsse zu ermöglichen. Schwerpunkte dieses Bildungsnetzwerkes sind:

- Das Niedersorbische Gymnasium im Netzwerk als die zentrale Bildungseinrichtung mit sorbischer Prägung aufzubauen.
- Kindertagesstätten, schulische Einrichtungen und andere sorbische Einrichtungen durch Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebot durch die Arbeitsstelle für sorbische Bildungsentwicklung Cottbus und durch das WITAJ-Sprachzentrum zu unterstützen.
- Durch die Möglichkeit des Personalaustausches von Lehrkräften und Erziehern der beteiligten Schulen, Kindertagesstätten und anderen Einrichtungen positive Erfahrungen unmittelbar zur Verfügung zu stellen sowie personelle Engpässe zu überbrücken.
- Durchführung von gemeinsamen kulturellen und sportlichen Vorhaben.
- Entsprechend der Offenheit des Netzwerkes auch dessen Ausdehnung durch weitere Bildungseinrichtungen zu unterstützen.

Nach den Erfahrungen des WITAJ-Projekts ist die Vernetzung eine notwendige Voraussetzung um Erfolg bei der Förderung von Mehrsprachigkeit zu haben. Wichtig ist, wie Elle betont, dass auch die „deutschsprachigen“ Partner die Projekte zur Mehrsprachigkeit unterstützten (vgl. Elle 2006, S. 13 f.).

Das Beispiel des WITAJ-Projekts zeigt, dass auch auf dem Boden der Bundesrepublik Deutschland eine mehrsprachige Erziehung ab dem Vorschulalter nach dem Prinzip der Immersion, wenn sie von staatlicher Seite toleriert und idealerweise unterstützt wird, erfolgreich möglich ist. Von den Erfahrungen dieser autochthonen Gruppe sollte man für den Umgang mit der empirisch vorliegenden Mehrsprachigkeit von Vorschulgruppen lernen und versuchen Mehrsprachigkeit als Gewinn für alle Kinder dieser Gruppen zu ermöglichen.

Verhinderung von Mehrsprachigkeit

Die Förderung von Mehrsprachigkeit, wie vom sorbischen WITAJ-Projekt durchgeführt, gilt in Deutschland bisher als exotische Ausnahme. Nach Roth zieht sich das deutsche Bildungswesen – trotz der verstärkten Anstrengungen der europäischen Institutionen auf ein breiteres Sprachenlernen – wieder stärker auf eine einsprachige Position zurück. Gesellschaftliche Einsprachigkeit erscheine als zementierte Normalität; individuelle Mehrsprachigkeit gelte in bildungsnahen Familien als bestaunenswertes Exotikum, in Migrantenfamilien als Sprachbarriere (vgl. Roth 2006, S. 13).

Das laut Roth Unfrieden stiftende Wort von der „Parallelgesellschaft“ ist ein passender Ausdruck für das Fortleben der Ideologie der Einsprachigkeit heute. Hinter dem Begriff stecke die Vorstellung von einer hegemonialen einheitlichen Gesellschaft von der sich eine

ebenfalls einheitliche andere Gesellschaft abkapselt und parallel daneben lebt und spricht. Im Umgang mit den Familiensprachen der Einwanderer sei das gut zu erkennen: In der Diskussion um das Deutschlernen und die mangelhaften Deutschkenntnisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund erscheint nach Roth die andere Familiensprache als „Risikofaktor“.

Nach den Angaben von Roth werden in einigen Bundesländern Maßnahmen entwickelt, die „Risikogruppe“ aktiv aus dem Bildungssystem auszuschließen, sprich Kinder vom Schulbesuch zurückzustellen, die nicht über hinreichende Deutschkenntnisse verfügen (vgl. Roth 2006, S. 12).

In NRW werden bei dem Sprachtest "Delfin 4", der für alle Vierjährigen unter Androhung eines Bußgeldes Pflicht ist, die vierjährigen Kinder hinsichtlich ihrer Deutschkompetenz getestet. Es wird dabei von der Varietät der deutschen Bildungssprache ausgegangen und alle Kinder, die diese nicht beherrschen, werden als defizitär stigmatisiert. Die spezielle Sprachsituation von Migrantenkinder wird bei diesem Testungsverfahren nicht berücksichtigt:

„Wenn es um Sprachstandserhebungen geht, bieten allein Verfahren, die beide Sprachen von Kindern berücksichtigen, die Gewähr, eine gültige Aussage über die allgemeine Sprachkompetenz eines Kindes zu treffen. Weiterhin ist es allein über eine beide Sprachen berücksichtigende Diagnostik möglich, sprachliche Bildung und ggf. gezielte Förderung zu planen und zu organisieren. Eine medizinische Diagnostik, die aus ideologischen Gründen nur den linken Lungenflügel untersucht, würde wohl auch niemand als Behandlungsgrundlage akzeptieren.“ (Roth 2006, S. 12)

Die Feststellung, dass bei vielen Migrantenkidern keine ausreichenden Deutschkenntnisse vorhanden seien, löste einen Boom von Deutschfördermaßnahmen für das letzte Jahr vor der Einschulung aus, die nur in ganz seltenen Fällen dem Spracherwerb, der Sprachentwicklung und den Sprachfähigkeiten zwei- und mehrsprachig aufwachsender Kinder Rechnung tragen (vgl. Ehlich 2005, S. 48 zit. nach Filtzinger, 2005, S. 1).

Im Gegensatz zu der defizitären Betrachtungsweise der Kinder, die nicht über Kenntnisse der deutschen Bildungssprache verfügen, sollte nach Filtzinger ein Paradigmenwechsel zu einem Konzept der integrierten frühen mehrsprachigen Bildung stattfinden. Dieses Konzept begnüge sich nicht mit einer auf die ungenügenden Deutschkenntnisse der Migrantenkinder gerichteten Defizitoptik, sondern sehe ihre in der Familien- und Alltagssituation erworbenen sprachlichen Fähigkeiten als Ressourcen an (vgl. Filtzinger, 2005, S. 1).

Mehrsprachigkeit für alle Kinder ab dem Vorschulalter

Als Paradigmenwechsel könnte man, im Gegensatz zu der ab dem Vorschulbereich in Deutschland betriebenen, rigorosen Durchsetzung der Nationalsprache Deutsch, vielmehr die empirisch vorhandene Mehrsprachigkeit als Kapital für alle Kinder aufgreifen. Das Beispiel der Sorben zeigt, dass eine erfolgreiche mehrsprachige Erziehung ab dem Vorschulalter mit der Prämisse der Weiterführung im Bildungssystem sehr wohl auch in Deutschland erfolgreich praktiziert werden kann. Voraussetzung dafür ist, wie das Beispiel des WITAJ-Projekts zeigt, eine staatliche Anerkennung und Förderung dieser.

Aus der Hirnforschung ist bekannt, dass Kinder, die ab dem Vorschulalter mehrsprachig aufwachsen, höhere Intelligenzwerte und eine höhere kognitive Flexibilität aufweisen. Außerdem greift bei Kindern, die unter drei Jahren verschiedene Sprachen gelernt haben, das Gehirn auf gleiche oder überlappende Areale zurück. Das bedeutet, dass Kinder dann über Sprachen verfügen, die alle in Form von Erstsprachen verwendet werden können. Späte Mehrsprachige, die eine L2 und L3 erst nach dem zehnten Lebensjahr erlernt haben, zeigen im Gegensatz dazu im Gehirn eine eher getrennte Repräsentation der frühen Sprachen gegenüber den später erworbenen Sprachen (vgl. Franceschini 2002, S. 59). Somit ist Mehrsprachigkeit ab dem Vorschulalter als Gewinn für alle Kinder zu sehen.

Das Beispiel der Sorben, die Erkenntnisse der Hirnforschung und internationale Erfahrungen, wie zum Beispiel in Kanada, stehen im Gegensatz zu empirischen Untersuchungen zur Zweisprachigkeit von Migranten, die als Absage an die Förderung von „Mehrsprachigkeit für alle Kinder“ gesehen werden könnten:

„In *keinem* Fall gibt es für die ‚multiple Inklusion‘ im Vergleich zur ‚Assimilation‘ eine Prämie auf dem Arbeitsmarkt. Das gilt auch für die sprachliche Dimension: Die zur Zweitsprache *zusätzliche* Beherrschung der Muttersprache bei der Bilingualität bringt auf dem Arbeitsmarkt offenbar so gut wie nichts. Für den Statuserwerb hat die ‚Multikulturalität‘ sogar einen deutlich negativen Effekt“ (Esser 2009, S. 84).

Nach Hansen wird in dieser „Absage“ in einem nationalen Rahmen argumentiert, denn die Fragestellung erfasse die „Integration/Assimilation“ von Migranten in Deutschland und vernachlässige die europäische [und die weltweite] Dimension von Mehrsprachigkeit. Messkriterien seien Schul- und Arbeitsmarkterfolg – nicht aber das Problem der Herstellung von Kommunikationsfähigkeit und der Förderung von Verständnis. Gründe für Mehrsprachigkeit, die auf Befindlich- und Empfindlichkeiten von Sprechern sogenannter kleiner Sprachen, Minderheiten-, Migranten- und Regionalsprachen eingehen, würden nicht erfasst (vgl. Hansen 2009, S. 7).

Trotz aller Kontroversen stimmen nach Esser aber alle Diskutanten wenigstens darin überein, dass die wirklich klärenden Untersuchungen tatsächlich noch fehlen (vgl. Esser 2009, S. 84):

Mehrsprachigkeit sollte in Deutschland weiträumig auf der Grundlage internationaler Erfahrungen als Abkehr von einer national verengte Perspektive gefördert werden und, wie gefordert, anhand weiterer, klärender Untersuchungen in Deutschland evaluiert werden.

Praktisch bedeutet das, dass man nach dem Prinzip der Immersion „eine Person - eine Sprache“ die Begegnungssprachen der Kindergruppen aufgreifen könnte. So sind Sprachkombinationen, wie Türkisch-Deutsch, Italienisch-Deutsch etc. denkbar. Nach

Untersuchungen der Immersionsmethode sind Kinder in der Lage drei Sprachen ab dem Vorschulalter zu erwerben. Das heißt, es sind zum Beispiel Sprachkombinationen, wie Deutsch, Sorbisch und Russisch problemlos möglich.

Oft wird darauf verwiesen, dass eine Aufgreifen der Begegnungssprachen der Kinder nicht möglich sei, da in den Kindergruppen zu viel verschiedenen Sprachen vorhanden seien. In diesem Fall könnte man die Gruppen in den Einrichtungen nach den Familiensprachen der Kinder gruppieren. Denkbar ist auch, dass Einrichtungen in einem Einzugsgebiet, das heißt in einem Radius, der vom Wohnort der Kinder gut erreichbar ist, unterschiedliche Sprachkombinationen anbieten, um möglichst viele Familiensprachen berücksichtigen zu können. Sollte dabei eine Familiensprache eines Kindes nicht mehrfach vorkommen, könnten, wie bei den Sorben, erstsprachliche Mentoren eingesetzt werden.

Die „deutschen Kinder“ würden bei diesem Vorgehen profitieren, da sie dann mit dem Kapital der Fähigkeit mehrere Sprachen auf Erstsprachniveau verwenden zu können, in die Schule eintreten würden:

„Ebenso wie die Einwanderer ermutigt würden, die Sprache des Aufnahmestaates und die Kultur, die sie in sich trägt, voll und ganz anzunehmen, zu „adoptieren“, wäre es nur fair und nutzbringend, dass auch die Sprachen, die die Identität der Einwanderer begründen, zu jenen Sprachen zählen, die die Europäer selbst zu ‚adoptieren‘ ermutigt würden. Man sollte Schritt für Schritt einen Weg aus dieser Einbahnbeziehung finden, in der jene Menschen, die von anderswo gekommen sind, die europäischen Sprachen immer besser erlernen, jedoch wenige Menschen auf Seiten der Europäer die Mühe auf sich nehmen, die Sprachen der Einwanderer zu erlernen. Diese brauchen es, zu spüren, dass die Gesellschaften, in deren Mitte sie leben, ihre Sprache, ihre Literatur und ihre Kultur kennen und schätzen, und wir meinen, dass der Ansatz, der sich auf die *persönliche Adoptivsprache* gründet, dazu beitragen könnte, das herrschende Unbehagen zu zerstreuen.“ (Von der Europäischen Kommission eingesetzte Intellektuellengruppe für den interkulturellen Dialog. 2000, S. 24 f.)

Da Mehrsprachigkeit dann der Normalfall ab dem Vorschulalter wäre, würden Kinder, die andere Familiensprachen oder eine andere Varietät als die deutsche Bildungssprache sprechen, nicht, wie bei den gängigen Testungsverfahren ab dem Vorschulalter, stigmatisiert. Sie hätten dann nach internationalen Erkenntnissen die Chance ohne diese Last der Ausgrenzung Deutsch und die vorhandene(n) Begegnungssprache(n), gerade in Form der Bildungssprache, nach der Immersionsmethode zu erwerben.

Wir haben die Wahl, wie Kinder ab dem Vorschulalter in Deutschland sprachlich gefördert werden sollen. Einsprachigkeit ist heilbar, Weltniveau ist sie auf jeden Fall nicht.

Literaturverzeichnis:

- Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tauschs. Braumüller, Wien
- Cohen, Andrew D. (1976): The Case for Partial or Total Immersion Education. In: Simoes, Antonio jr. (Ed): The Bilingual Child, Academic Press, New York, 65-89
- Education for All Global Monitoring Report (2007): PART III. Early childhood care and education.
- Elle, Christian (2006): Stand und Perspektiven des WITAJ- Projekts in der Niederlausitz. In: Das bilinguale Sprachprogramm WITAJ in der Kindertagesstätte und in der Schule in der Niederlausitz. Domowina-Verlag, Bautzen
- Esser, Hartmut (2009) Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität. In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.) Streitfall Zweisprachigkeit – The Biligualism Controversy. Wiesbaden. S. 69-88
- Filtzinger, Otto (2005): Frühe mehrsprachige Bildung unter Nutzung sprachlicher Ressourcen. E&C-Fachforum: Konzepte der frühkindlichen Sprachförderung in sozialen Brennpunkten. Dokumentation der Veranstaltung vom 9. und 10. Mai 2005 in Berlin
- Franceschini, Rita (2002): Das Gehirn als Kulturinskription. In: Ein Kopf - viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung. Shaker Verlag, Aachen
- Gogolin, Ingrid (1995): Sprache und Migration. In: Hansen, Georg/Schmalz-Jacobsen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Lexikon. Beck, München, 481-490
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2006): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Budrich, Opladen/Farmington Hill
- Gogolin, Ingrid/Roth, Hans Joachim (2007): Bilinguale Grundschule: ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Narr/Francke/Attempo, Tübingen, 31-45
- Hansen, Georg (1996): Perspektivwechsel. Waxmann, Münster/New York
- Hansen, Georg (2005): Perspektivwechsel. FernUniversität in Hagen, Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften
- Hansen, Georg (2009): Mehrsprachigkeit der Europäer – Programmatik und empirische Realität. Unveröffentlicht
- Homepage Datenbank Europa: <http://www.datenbankeuropa.de/erdkunde/kontinent/afrika/sprachen.htm>, Stand 15. 11. 2007
- Homepage Forum interkultur: <http://www.forum-interkultur.net/Single-News.21+M52da15188ee.0.html>, Stand 16.07.2009
- Homepage Statistisches Bundesamt: <http://www.destatis.de/basis/d/bevoe/bevoetab10.php>, Stand 2005
- Homepage Witaj-Projekt: http://www.witaj-projekt.de/deutsch/projekt/projekt_d.htm
Stand, 31.08.2007
- Jenč, Helmut/Scholze, Dietrich (Hrsg.) (1993): Die Sorben in Deutschland. Lusatia, Bautzen/Budysin
- Kremnitz, Georg (2005): Die Durchsetzung der Nationalsprachen in Europa. FernUniversität in Hagen, Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Waxmann, Münster
- Merz, Hannelore (1985): Die Bedeutung der Muttersprache. In: Zweisprachigkeit im Kindergarten. Gemeinsame Förderung ausländischer und deutscher Kinder. Staatsinstitut für Frühpädagogik.

Ludwig Auer, Donauwörth

- Riehl, Claudia Maria (2006): Mehrsprachigkeit ist der Normalfall. In: Migration. Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretung, Nr. 25, 3-5
- Riehl, Claudia Maria (2008): Streiflichter. Kleedorfer Symposium für Deutschdidaktik.
- Roth, Hans-Joachim (2006): Mehrsprachigkeit als Ressource und als Bildungsziel. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Bredel, Ursula Günther, Hartmut (Hrsg.) (2006): Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A, Köln
- Swain, Merrill (1978): Bilingual education for the English-speaking Canadian. In: Alatis, James E. (Ed.): International Dimensions of Bilingual Education. Georgetown University Press, Washington D. C., 1978, 141-154
- Von der Europäischen Kommission eingesetzte Intellektuellengruppe für den interkulturellen Dialog: (2000): Eine lohnende Herausforderung wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas Beitragen kann. Brüssel
- Wenning, Norbert (1996): Die nationale Schule. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat. Waxmann, Münster/New York
- Wode, Henning (1995): Lernen in der Fremdsprache : Grundzüge von Immersion und bilingualen Unterricht. Max Hueber, Ismaning