

*Karin Jampert*

## Die Bedeutung der Erstsprache für Zuwandererkinder

Interviewer: Von was hängt das denn ab, in welcher Sprache ihr euch zu Hause unterhaltet?

Bruno: Ist egal, wir denken immer in zwei Sprachen.

(Bruno: 11 Jahre, italienisch-deutsche Sprachkompetenz)<sup>1</sup>

Zweisprachigkeit ist für Kinder mit Migrationshintergrund eine selbstverständliche Bedingung ihres Aufwachsens und ihrer alltäglichen Kommunikation. Sie entwickeln ein intellektuelles sowie ein emotionales Sprachempfinden, das eine pragmatische und spontane Verwendung ihrer kommunikativen Fähigkeiten je nach situativem Kontext bzw. je nach Gesprächspartner und -thema ermöglicht. Dies ist ein Ergebnis des Projekts »Multikulturelles Kinderleben in unterschiedlichen regionalen Bezügen« am Deutschen Jugendinstitut (1997–2000), in dem über 1200 Kinder (ohne deutschen Pass) zu ihrem Umgang und zu ihren Erfahrungen mit ihren verschiedenen Kulturen befragt wurden. Ihr mehrsprachiges Erleben beschreiben sie widersprüchlich, als eine Kompetenz mit unsicherem Wert. Während sie im privaten Zusammenhang ihre sprachlichen Fähigkeiten kreativ einsetzen und in der Familie oft als diejenigen mit den fortgeschrittensten Deutschkenntnissen gelten, erfahren sie sich im institutionellen Kontext als sprachschwache Kinder mit Förderbedarf, die den Erwartungen und Anforderungen der Schule nicht gerecht werden. Ihre sprachlichen Voraussetzungen und ihr Sprachverhalten erscheinen in den meisten Bildungseinrichtungen als unzureichend und ihre Kenntnisse in der Erstsprache als störend.

### 1 Kontroverse Sichtweisen von kindlicher Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit erweist sich für Kinder mit Migrationshintergrund als Hindernis für ein erfolgreiches Durchlaufen des deutschen Bildungssystems. Davon sprechen nicht nur die subjektiven Erfahrungen der Kinder und ihrer Familien. Vielmehr wurde der Zusammenhang von Migration und Bildungsbenachteiligung auch durch die Ergebnisse von PISA<sup>2</sup> nachgewiesen. Darüber hinaus belegen Sprachstandserhebungen bei Kindern vor ihrer Einschulung (die mittlerweile in verschiedenen Bundesländern und Kommunen durchgeführt werden) die ungleichen Voraussetzungen, mit denen einsprachige und mehrsprachige Kinder in den schulischen Lernprozess eintreten. So wurde bei einer Untersuchung aller Vorschulkinder in Bielefeld (zwischen 4 und 6 Jahren) eine Risikogruppe<sup>3</sup> von 9,7% bei einsprachig deutschen Kindern ermittelt im Unterschied zu 34,5% bei mehrsprachigen Kindern.<sup>4</sup> Zu entnehmen sind dieser und zahlreichen weiteren Sprachstandserhebungen (z.B. in Berlin<sup>5</sup>), dass ein beträchtlicher Anteil von Migrantenkinder der dritten oder vierten Generation unter Spracherwerbsbedin-

1 Die Kinderzitate entstammen alle dem Projekt »Multikulturelles Kinderleben in unterschiedlichen regionalen Bezügen« (1997–2000) am Deutsches Jugendinstitut in München.

2 Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000, *Opladen*, 2001.

3 Es handelt sich dabei um Kinder, die mit großer Wahrscheinlichkeit später Leseprobleme und andere schulische Schwierigkeiten ausbilden werden.

4 Untersuchung von Prof. Dr. Hannelore Grimm an der Universität Bielefeld 2003, Abteilung Psychologie

5 Berliner Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport: Bärenstark. Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Schuleingangsphase. Berlin 2001.

gungen aufwächst, die ihnen beim aktuellen bildungspolitischen Handlungskonzept langfristig zum Nachteil gereichen. Solange der schulische Vergleichsmaßstab sich an deutscher Ein-sprachigkeit ausrichtet, sind mehrsprachige Kinder zwangsläufig benachteiligt.

Die lange Zeit in der Bildungspolitik vorherrschende Erwartung, mit zunehmender Verweildauer der Migrantenfamilien würde eine sprachliche Assimilation quasi automatisch erfolgen, lässt sich schon lange nicht mehr aufrecht erhalten. Migrationspezifische Phänomene wie Transmigration, Mobilität und moderne Reisemöglichkeiten sowie Entwicklungen auf dem Gebiet der Informationstechnologie ermöglichen den Familien eine vielschichtige, kontinuierliche und tägliche Verbindung zu Sprache und Kultur sowie zu Personen ihres Herkunftslandes. Verschiedene Studien belegen die nach wie vor große Bedeutung der Erstsprachen im Alltag der Zuwandererfamilien<sup>6</sup>. Der hohe Stellenwert der Erstsprache in den Familien bedeutet jedoch keineswegs einen Ausschluss der deutschen Sprache; Deutsch ist neben der Erstsprache in den meisten Zuwandererfamilien – je nach Situation, Gesprächsthema und -partner – als weitere Kommunikationssprache im Alltag präsent.<sup>7</sup>

Sowohl Sprachstandserhebungen als auch Untersuchungen zum Sprachverhalten der Kinder belegen die nachhaltige Bedeutung der Erstsprachen im kindlichen Entwicklungsprozess von Migrantenkindern. Während allerdings in Folge der politisch und ökonomisch forcierten Globalisierung kindliche Mehrsprachigkeit in Form von spielerischen Englisch- und Französischkursen bereits für den Kindergarten gewünscht wird, herrscht nach wie vor nicht nur große Skepsis gegenüber einer Förderung der Erstsprachen von Zuwandererkindern. Auch die institutionellen Strukturen, die Rahmenbedingungen, die Fachkräfte sowie die pädagogischen Konzepte in den Bildungseinrichtungen spiegeln nur in Ausnahmefällen die Mehrsprachigkeit der Kinder wider, so dass eine Unterstützung der Kinder in ihren verschiedenen Sprachen nicht ohne grundlegende Umstrukturierung und Neuorientierung umsetzbar erscheint. Auch speziell für den vorschulischen Bereich entwickelte Sprachförderkonzepte sehen ihre Hauptaufgabe darin, die Kinder beim Deutscherwerb zu unterstützen, selbst wenn in einigen Ansätzen versucht wird, Bezüge zu den Erstsprachen der Kinder herzustellen. So wird immer noch ganz praktisch der Standpunkt ins Recht gesetzt, die Erstsprachen der Migrantenkinder seien nicht als Ressource ihrer sprachlichen Entwicklung zu begreifen, sondern eher eine Behinderung für ihren erfolgreichen Deutscherwerb – entgegen aktuellen neurophysiologischen Forschungen:

»Wenn ... die Erfolge beim Zweitsprachenlernen hinter den Bedürfnissen der Betroffenen zurückbleiben, so liegt dies nie an der Überlastung eines gesunden Gehirns, sondern hat immer andere Gründe, nach denen es zu forschen gilt.«<sup>8</sup>.

Der messbare Nachweis über den Nutzen einer Förderung in der Erstsprache für den nachhaltigen schulischen Erfolg eines Kindes fehlt. Unabhängig davon lässt sich von entwicklungspsychologischen und psycholinguistischen Forschungen auf eine enge Wechselwirkung

6 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Heft 107, Gutachten von *Gogolin, I. u.a.*, 2003; Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (Hg.): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung, Gutachten von *Reich, H./Roth, H.-J. u.a.*, Hamburg 2000.

7 Deutsches Jugendinstitut: Projekt »Multikulturelles Kinderleben in unterschiedlichen regionalen Bezügen« (Hg.): Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung, München 4/2000.

8 *List, G.*, Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen, in: Deutsches Jugendinstitut, Projekt »Kulturenvieffalt aus der Perspektive von Kindern«: Treffpunkt deutsche Sprache, München 2001, Heft 5, S. 16–17.

zwischen Erstspracherwerb und kognitiver, emotionaler und kommunikativer Persönlichkeit eines Kindes schließen und Ergebnisse aus der Lernforschung belegen die hohe Bedeutung des Vorwissens für weitere Lernschritte. *Gogolin u.a.* haben in ihrem Gutachten den Nachweis der Bedeutung einer erstsprachlichen Förderung anhand internationaler Studien für den schulischen Bereich erbracht. Sie sprechen von einem »straffen Zusammenhang zwischen dem Erwerb einer Zweitsprache und dem der jeweiligen Erstsprache«<sup>9</sup>.

Die Spracherwerbsforschung und die Psycholinguistik gehen darüber hinaus von einer intellektuellen Bereicherung durch Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit aus<sup>10</sup>. Der Wechsel zwischen den Sprachen, den die Kinder erleben und selbst praktizieren, bewirkt eine intellektuelle Beweglichkeit, die in der Wissenschaft als frühes metalinguistisches Bewusstsein bezeichnet wird:

»In unserer ersten Sprache ist alles Notwendigkeit, nichts Zufall. In ihren Lautgestalten, Lautgebärden haben wir die Welt. Das deutsche Kind, das gelernt hat, eine bestimmte Körperempfindung so sehr mit der Lautgebärde ›kalt!‹ zu verbinden, dass ihm kalt wird, wenn es bloß das Wort hört oder ausspricht, kann daher zuerst gar nicht verstehen, wieso in Italien ›caldo‹ warm oder heiß bedeuten kann. ... In der Mehrsprachigkeit überwinden wir die naive Identifikation der Welt mit den Worten der Muttersprache, wir gewinnen eine kritische Distanz zu allen Worten. Das Bewusstsein unserer Mehrsprachigkeit erweitert und vertieft den Raum unserer geistigen und seelischen Freiheit.«<sup>11</sup>

Trotz dieser anerkannten Bedeutung früher Mehrsprachigkeit prägt nach wie vor eine skeptische oder ablehnende Haltung die Fachöffentlichkeit. Dies liegt u.a. in der unzureichenden Forschungslage auf diesem Gebiet. Im Bereich der Zuwandererfamilien gibt es in Deutschland bislang noch keine Langzeitstudie, die den jeweils spezifischen Spracherwerbsverlauf von Erst- und Zweitsprache bei verschiedenen Kindern unter ganz unterschiedlichen Lebens- und Migrationsbedingungen über einen längeren Zeitraum hinweg erforscht hat. Untersuchungen hierzu stehen vor dem Problem, dass sich der mehrsprachige Spracherwerb durch eine extrem hohe Komplexität auszeichnet. Es gibt eine Fülle an Faktoren, die sich beim Spracherwerb auswirken können, wobei der individuelle Aspekt, d.h. die kindliche Sprachpersönlichkeit in ihrem spezifischen Umgang mit Sprache/n, eine zentrale Rolle spielt.<sup>12</sup> Im Folgenden möchte ich etwas näher auf den Zusammenhang von Sprache und emotionaler und kognitiver Entwicklung eingehen, der entscheidend für die kindliche Sprachentwicklung ist und die Bedeutung der erstsprachlichen Entwicklung für den weiteren Entwicklungsverlauf hervorhebt.

9 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Heft 107, Gutachten von *Gogolin, I. u.a.*, 2003, S. 45.

10 Siehe z.B. *Franceschini, R.*, »Viele Wege führen zum Ziel« Erfahrungen und Anregungen aus der Beobachtung des Frühfranzösischunterrichts im Saarland, in: Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes: Dokumentation der Fachtagung: Frühes Lernen – Bildung im Kindergarten, Saarbrücken Juni 2003 sowie: *Hinneberg, S.*, Psycholinguistische Aspekte der Sprachbewusstheit, in: Werani, A./Bertau, M.-C./Kegel, G., Psycholinguistische Studien, Aachen 2003.

11 *Wandruszka, M.*, Die Muttersprache als Wegbegleiterin zur Mehrsprachigkeit. In: Oksaar, E. (Hg.): Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb, Tübingen 1987, S. 161.

12 *Klein, W./Dimroth, C.*, Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener: Ein Überblick über den Forschungsstand. In: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien; *Maas, U./Mehlem, U.*, Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern, S. 127–162.

## 2 Der emotionale Aspekt von Sprache

Die enge Verbindung von Sprache und Gefühl ist in den ersten Lebensjahren ein tragendes Moment der Sprachentwicklung. Einen großen Teil ihrer Freude und ihres Glücks vermitteln die Eltern ihrem Säugling durch ihre sprachliche bzw. lautliche Zuwendung. Die Sprache ist Laut und Melodie; ihr Klang ist von Bedeutung und kann Wohlbefinden und Freude oder auch schlechte Stimmung transportieren. Schließlich verbinden sich mit den Lauten und Wörtern Nähe, Zärtlichkeit, Nahrungsaufnahme, Pflege und spielerische Aktivitäten sowie erste Formen der kindlichen Selbstwahrnehmung.

Verschiedene Untersuchungen der Hirnforschung haben den hohen Stellenwert der für Emotionen zuständigen Hirnregionen für das Lernen überhaupt, aber auch für das Sprachenlernen nachgewiesen. Voraussetzungen für einen erfolgreichen Spracherwerb sind emotionale Stabilität, das Vorhandensein einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson aber auch eine heranwachsende Motivation zur Verwendung von Sprache<sup>13</sup>. Für viele Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache ist es die Lautgestalt der Muttersprache, die eng verbunden ist mit ihren heranwachsenden Emotionen sowie mit den für sie wichtigsten Bezugspersonen. Die Entscheidung der meisten Zuwanderereltern, mit ihren Babys und Kleinkindern in ihrer Erstsprache zu kommunizieren, erfolgt in der Regel ohne große Überlegung. Die Muttersprache ist das Medium, in dem die Eltern identisch und ohne Distanz ihre Gefühle, ihre Zuwendung und ihr Eingehen auf das Kind am stimmigsten ausdrücken können. Mit ihrem Eintritt in das deutsche Bildungssystem verlieren diese Kinder ihr über lange Zeit hinweg als zuverlässig erlebtes Kommunikationsmittel und ihr sicheres sprachliches Terrain. Da die Erstsprache als Teil ihrer Persönlichkeit empfunden wird, sind die Kinder in ihrer emotionalen Stabilität gefährdet. Die Diskrepanz zwischen kindlichem Kommunikationsbedürfnis und den ihnen in der Zweitsprache zur Verfügung stehenden Mitteln ist für zahlreiche Kinder ein belastender Faktor<sup>14</sup>, der sich bekanntermaßen im Phänomen des langfristigen Verstummens in den Bildungsinstitutionen niederschlägt.

## 3 Interdependenz von Denken und Sprechen

Die Entwicklungslinien von Sprache und Denken treffen sich bei Kindern etwa im Alter von zwei Jahren.<sup>15</sup> Ab dann befruchten sich Denken und Sprechen gegenseitig und entwickeln sich in Abhängigkeit voneinander. Zuwandererkinder werden mit Eintritt in die Bildungseinrichtungen häufig als Null-Sprachler, in Anbetracht ihres Erfahrungshintergrunds also nur fragmentarisch, wahrgenommen. Unberücksichtigt bleibt bei dieser Sichtweise, dass die Kinder eine sprachliche und kognitive Entwicklung in *ihrer* Erstsprache (wie jedes andere Kind) hinter sich haben.

Mit der Verknüpfung von Sprache und Denken in der kindlichen Entwicklung beginnt der Prozess des Bedeutungsenerwerbs, der insbesondere in der vorschulischen Zeit eine wichtige Phase durchläuft. Die Qualität dieses Sprachbedeutungsenerwerbs beruht darauf, wie reichhaltig, differenziert und vielfältig Sprache im handelnden Kontext verwendet und erfahren wird.

13 Hüther, G., Über die Beschaffenheit des neurobiologischen Substrats, auf dem Bildung gedeihen kann, in: Neue Sammlung, Vierteljahresschrift für Erziehung und Gesellschaft, 2003, 43. Jahrgang, Heft 1, S. 31–42

14 Felix, S.W., Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs, Tübingen 1982.

15 Wygotski, L.S., Denken und Sprechen, Frankfurt 1991

Der Wortbedeutungserwerb ist eine langwierige Angelegenheit, ein Prozess, der aufeinander aufbauend in verschiedenen Stufen verläuft<sup>1617</sup>.

Bleibt die erstsprachliche Entwicklung bei Kindern in den Bildungsinstitutionen unberücksichtigt, kann parallel zum Spracherwerb auch die kontinuierliche Entwicklung des Denkprozesses gestört werden. Wenn das Kind – bildlich gesprochen – seine erstsprachliche Persönlichkeit quasi wie einen Rucksack an der Schwelle zum Kindergarten oder zur Schule ablegen muss, dann betrifft das nicht nur Buchstaben, sondern auch die bereits entwickelten und mit der Erstsprache verknüpften Konzepte, seine gedanklichen Repräsentationen, sein sprachliches Handeln und seine sprachliche Emotionalität. Mit dem Verlust seiner Sprache wird das Kind in seiner Selbstständigkeit und seinen Kompetenzen einen großen Entwicklungsschritt zurückgeworfen<sup>18</sup>.

Die verbreitete Befürchtung, die Pflege der Erstsprache würde den Deutscherwerb behindern, hat sich in verschiedenen Modellprojekten als nicht stichhaltig erwiesen<sup>19</sup>. Vielmehr zeigt sich, dass sich ein hohes Niveau in der Muttersprache positiv auf den Erwerb und Kenntnisstand in der deutschen Sprache auswirkt. Umgekehrt berichten Erzieherinnen und Lehrerinnen, dass Kinder mit mangelhaften Kenntnissen in ihrer Muttersprache auch größere Probleme beim Deutscherwerb haben. Ein Kind, das in der Muttersprache eine stabile Vorstellung beispielsweise von Farben oder Formen entwickelt hat, kann dieses Wissen für seine Zweitsprache nutzen. Es muss ja ›nur‹ noch einen neuen Laut erwerben, das Konzept des Wortes ist vorhanden, seine Bedeutung ist dem Kind vertraut und Bestandteil seines Wissens. Anders, wenn Farben oder Formen noch keine sicheren Wissensbestandteile sind. Dann muss das Kind nicht nur ein deutsches Wort erwerben, sondern den ungleich komplexeren Vorgang durchlaufen, sich die Wortbedeutung zu erarbeiten. Nützlich für den Erwerb mehrerer Sprachen ist eine Aktivierung aller sprachlichen Ressourcen, die einer Person zur Verfügung stehen. Positive Erfahrungen mit dieser veränderten Perspektive, vorhandene Sprachkenntnisse als Ressource für weiteren Spracherwerb zu betrachten, liegen mittlerweile auch aus der Fremdsprachenerwerbsforschung bei erwachsenen Lernern vor<sup>20</sup>.

Wenn es gelingt, Kinder zu einem selbstverständlichen Gebrauch und Einsatz ihrer mehrsprachigen Fähigkeiten in den Bildungsinstitutionen zu motivieren, können sie sprachlich mobiler und kreativer agieren – ein Sprachverhalten, das sie in ihrer Freizeit ganz selbstverständlich praktizieren<sup>21</sup>.

16 Wygotski, L.S., Denken und Sprechen, Frankfurt 1991; Steinmüller, U., Begriffsbildung und Zweitsprachenerwerb, in: Essinger, H. (Hg.): Ausländerkinder im Konflikt, Königstein i.T. 1981.

17 Die Sprachforscherin Szagun hat die Entstehung des Wortes »gestern« bei ihrer Tochter dokumentiert. Der gesamte Prozess von den ersten, vereinzelt Verwendungen des Wortes im Sinne von ›irgendein Zeitpunkt in der Vergangenheit‹ bis zum stabilen und sicheren Gebrauch dauerte knapp drei Jahre. Siehe: Szagun, G., Bedeutungsentwicklung beim Kind. Wie Kinder Wörter entdecken, München 1983, S. 9–14.

18 Jampert, K., Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern, Opladen, 2002.

19 Engler, R.: Sprachförderung als gemeinsame Aufgabe von Eltern – Kindertagesstätte – Schule: Trägerübergreifendes Modellprojekt, in: KiTa spezial, Sonderausgabe zu »KiTa aktuell«, Nr. 4/2003, S. 27–31.

20 Klein, H./Stegmann, T., EuroComRom – Die Sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können, Aachen 2000.

21 Dirim, I., ›Var mi lan Marmelade?‹ – Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse, Münster 1998.

## 4 Schlussbemerkung

Meinungen zur Mehrsprachigkeit sind in der deutschen Öffentlichkeit weitgehend geprägt durch die Sichtweise von Personen, die einsprachig aufgewachsen sind. Diese Erfahrungsdifferenz macht sich in vielen Beurteilungen der Mehrsprachigkeit bemerkbar. So ist das Aufwachsen mit mehreren Sprachen für ›Einsprachige‹ immer etwas Besonderes. Entweder positiv, im Sinne eines neidischen Blicks auf die ungewöhnlichen Fähigkeiten der Kinder, oder negativ, mit der Vorstellung von doppelt halbsprachigen Kindern, die in ihrer intellektuellen Entwicklung gefährdet sind. Beide Positionen widersprechen der von den Kindern erlebten Normalität ihres mehrsprachigen Aufwachsens. Einen Beleg dafür liefern noch einmal die Kinderinterviews des Projekts »Multikulturelles Kinderleben«:

Interviewer: Was ist deine Lieblingssprache?

Günay: Türkisch. Ich lerne ja Deutsch. Wenn ich auch Französisch und Englisch lerne, dann könnte das auch meine Lieblingssprache sein. Aber es ist nicht viel Unterschied bei Deutsch und Türkisch. Ich mag auch Deutsch – kein Problem.

Interviewer: Wie ist es denn, wenn du etwas singst oder wenn du träumst?

Günay: In der Schule singen wir ja deutsch. Aber zu Hause hören wir türkische Musik. Ich verstehe alles, bei Deutsch und bei Türkisch. Also für mich ist das kein Problem.

Interviewer: Und in welcher Sprache ist dein Lieblingslied?

Günay: Das ist in deutsch. Ein Weihnachtslied.

(Günay, 9 Jahre, deutsch-türkische Sprachkompetenz)

*Verf.: Dr. Karin Jampert, Schottener Strasse 11, 60435 Frankfurt*