

ZUR ENTWICKLUNG DER KINDLICHEN MEHRSPRACHIGKEIT

Jürgen M. Meisel
Universität Hamburg
Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit
Institut für Romanistik

0. Vorbemerkung

Der Spracherwerb von Kindern, die mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen, wird in der Forschung ebenso wie in der öffentlichen Debatte mit außerordentlich emotionalem Engagement diskutiert. Dabei fließen in der Regel unreflektierte Vorannahmen mit ein, die oft ideologisch bedingt sind. Das gilt sowohl für manche enthusiastischen Plädoyers für die Förderung einer Vielsprachigkeit als auch für skeptische bis aggressive Ablehnungen kindlicher Mehrsprachigkeit. Diese Beobachtungen treffen nicht nur auf Deutschland zu. Hier wird dies aber dadurch verstärkt, dass das Land im Unterschied zu anderen europäischen Ländern lange Zeit ethnisch und sprachlich vergleichsweise homogen war. Vielen Menschen ist noch nicht wirklich deutlich geworden, dass Deutschland längst ein Einwanderungsland und ein mehrsprachiges Land ist. Die Arbeitsmigration ist dafür die wichtigste Ursache.

Zwei- oder Mehrsprachigkeit – die beiden Begriffe werden hier nicht unterschieden – wird aber auch dann kritisch beurteilt, wenn Deutschland als Einwanderungsland akzeptiert ist und Möglichkeiten der Integration erörtert werden. Dies gilt besonders dann, wenn die sprachliche Entwicklung von Kindern zur Debatte steht. Es scheint der Eindruck vorzuherrschen, dass es sich dabei letztlich um einen instabilen Zustand handelt, so als ob die Betroffenen *zwischen* zwei Sprachen lebten. Je nach Perspektive wird das als latente Bedrohung der Familiensprache oder als unzureichende Entscheidung für die Mehrheitsprache begriffen.

Tatsächlich hat die linguistische und die psychologische Forschung der vergangenen 15 – 25 Jahre Einsichten in die Prozesse und Resultate bei der Entwicklung von Mehrsprachigkeit gewonnen, die inzwischen als gesicherter Wissensstand gelten und die ein ganz anderes Bild zeichnen. Im Folgenden werden einige Aspekte dieser Forschungsergebnisse zusammengefasst, die für die kindliche Mehrsprachigkeit im Migrationskontext von Bedeutung sein können. Die überwiegende Mehrheit der Kinder, deren sprachliche Entwicklung studiert wurde, haben ihre Sprachen in bilingualen Familien erworben, die entweder in mehrheitlich einsprachigen Umgebungen oder in teilweise mehrsprachigen Gesellschaften leben, wie etwa autochthonen Minderheiten. Die untersuchten Situationen betreffen somit nicht primär die Migration; sie umfassen aber sozioökonomisch vielfältige Kontexte. So kann verdeutlicht werden, welche Erwerbsprozesse und Erwerbserfolge möglich sind. Wo diese von Kindern in Migrantenfamilien nicht erreicht werden, sollte die Frage gestellt werden, warum das an sich Mögliche nicht möglich gemacht wird.

1. Sprachentwicklung

In der Diskussion um die kindliche Mehrsprachigkeit scheint es unvermeidbar zu sein, dass der monolinguale Erstspracherwerb (L1) als Maßstab herangezogen wird, auch wenn in der Mehrsprachigkeitsforschung gefordert wird, diesen Vergleich zurück zu stellen. Gerade dann, wenn es um die Entscheidung für oder gegen die Mehrsprachigkeit geht, ist jedoch nachvollziehbar, dass die Frage immer im Hintergrund steht, ob es möglich ist, zwei oder mehr Sprachen so zu erwerben, wie dies Monolingualen gelingt, oder ob man dabei Risiken für die kindliche Entwicklung in Kauf nehmen muss. Schon deshalb ist es sinnvoll, auf den L1 Erwerb vergleichend Bezug zu nehmen.

Mindestens drei Charakteristika sind auffällig an der Entwicklung von Erstsprachen, nämlich dass dieser Prozess schnell, gleichförmig und immer erfolgreich verläuft. Mit ‚schnell‘ ist gemeint, dass Kinder in der Regel bald nach dem ersten Geburtstag beginnen, verständliche Wörter zu gebrauchen und dass sie mit etwa fünf Jahren den größten Teil der zu erlernenden Grammatik erworben haben. Unter ‚gleichförmig‘ ist zu verstehen, dass alle Kinder bestimmte Erwerbsphasen in der gleichen Reihenfolge durchlaufen und dass diese Erwerbssequenzen unbeeinflusst sind von individuellen Fähigkeiten der Kinder (wie zum Beispiel Intelligenz, Motivation, etc.), vom sozialem Umfeld, und so fort. Mit ‚erfolgreich‘ ist schließlich gemeint, dass - pathologische Fälle ausgenommen - alle Kinder das für den Gebrauch ihrer Sprache notwendige grammatische Wissen vollständig erwerben. Es kommt also niemals vor, dass einzelne Individuen oder Lernergruppen bestimmte Konstruktionen nicht verstehen. Auch hier spielen Faktoren wie Intelligenz, u.s.f. keine Rolle.

Diese Feststellungen sind um zwei Bemerkungen zu ergänzen. Zum einen wird hier zwischen Wissen und Können, bzw. Kompetenz und Performanz unterschieden. Erworbenes Wissen kann nicht immer und nicht immer vollständig umgesetzt werden. Zum Beispiel finden sich Unterschiede im Gebrauch zwischen Produktion und Verstehen; aber auch in unterschiedlichen Situationen ist es nicht gleichermaßen möglich, das vorhandene Wissen optimal zu aktivieren. So verstehen manche Personen Konstruktionen, die sie nicht aktiv produzieren. Das bedeutet auch, dass Sprecher einer Sprache zwar über das gleiche grammatische Wissen verfügen, sich aber erheblich darin unterscheiden, wie sie damit umgehen können. Gleichförmig und immer erfolgreich verläuft also der Erwerb der Kompetenz, der mentalen Repräsentationen von grammatischem Wissen. In der Performanz zeigen sich hingegen erhebliche Unterschiede zwischen den Personen, aber auch beim gleichen Individuum, je nach dem, welchen Herausforderungen es sich gegenüber gestellt sieht.

Damit ist bereits die zweite Bemerkung angesprochen: das Gesagte betrifft den Erwerb der Grammatik, also vor allem von Syntax, Morphologie und Phonologie. Spracherwerb soll nicht auf den Erwerb der Grammatik reduziert und damit gleichgesetzt werden, aber dem grammatischen Wissen, das im produktiven Gebrauch etwa im Alter von 1;6 (Jahre; Monate) bis 2;0 erkennbar wird, kommt im Erwerb eine besondere Bedeutung zu. Die genannten Charakteristika des Erstspracherwerbs, vor allem die für alle gleichen Erwerbsphasen und der garantierte Erfolg, betreffen nur die Grammatik, das Wissen um formale Eigenschaften von Sprache. Erklärt werden sie mit der angeborenen Spracherwerbsfähigkeit des Menschen, die den Verlauf der Entwicklung bestimmt und in dieser Form erst möglich macht. Eben weil hier die biologische Ausstattung der Menschen den Spracherwerb mit steuert, sind die davon betroffenen Aspekte nur in begrenztem Maße der individuellen Variation unterworfen. Andere hingegen, wie zum Beispiel der Wortschatz oder die pragmatische Kompetenz sind in entscheidender Weise von spezifischen Lernerfahrungen und Lernumständen abhängig, so wie die individuellen Fertigkeiten beim Gebrauch des erworbenen Wissens, das übrigens den Sprechern in der Regel nicht bewusst ist.

Worauf es hier letztlich ankommt, ist zu unterscheiden einerseits zwischen der grammatischen Kompetenz, die im Prinzip für alle Kinder erreichbar ist und andererseits den Fertigkeiten, die beim Gebrauch des Wissens eingesetzt werden und deren Erwerb wesentlich durch individuelle und soziale Faktoren bestimmt ist. Bei der Beschäftigung mit dem frühkindlichen Erwerb der Mehrsprachigkeit ist daher zu fragen, ob feststellbare Unterschiede im Vergleich zum monolingualen Erstspracherwerb das Wissen oder das Können betreffen, ob sie auf die Mehrsprachigkeit zurückzuführen

sind, auf das Alter, in dem die Sprachen erworben werden, oder auf die Lernvoraussetzungen und -bedingungen.

2. Simultaner und sukzessiver Erwerb der Mehrsprachigkeit

Die eingangs erwähnte kritische Einstellung gegenüber der Mehrsprachigkeit im Kindesalter wird häufig mit der Befürchtung begründet, die Kinder könnten durch eine so komplexe Situation verwirrt werden, sprachlich, kognitiv oder emotional. Für die Sprachentwicklung, die hier zur Debatte steht, wird in diesem Zusammenhang immer wieder vermutet, Mehrsprachigkeit führe notwendigerweise zu Defiziten in einer oder in allen beteiligten Sprachen. Dies wäre in der Tat ein gravierender Einwand, dem nachgegangen werden muss. Tatsächlich belegt aber die Forschung der letzten 25 Jahre, dass beim frühkindlichen Erwerb der Mehrsprachigkeit in jeder Sprache eine Kompetenz erworben wird, die der von Monolingualen qualitativ völlig entspricht.

Einige wichtige Gründe, die diese Behauptung rechtfertigen, werden im Folgenden kurz dargestellt. Die wichtigsten Fragestellungen betreffen

- a) die frühe Trennung der Sprachen im sprachlichen Wissen der Kinder
- b) Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Erwerbsverlauf und im erworbenen Wissen, im Vergleich mit monolingualen Kindern
- c) mögliche zeitliche Verzögerungen der Sprachentwicklung
- d) das Alter des Erwerbsbeginns

2.1. Trennung der Sprachen

Das am häufigsten geäußerte Bedenken, das tatsächlich einen potenziell schwerwiegenden Einwand anspricht, betrifft die Notwendigkeit, schon im frühen Alter die Grammatiken und die Lexika zu unterscheiden und zu trennen, um eine Fusion der Systeme zu vermeiden, was zu Komplikationen und Verzögerungen bei der weiteren Entwicklung führen und damit für den Schulerfolg problematisch werden könnte.

Systematische Untersuchungen der vergangenen 15 Jahre haben an Hand von Analysen unterschiedlicher Sprachpaarungen gezeigt, dass die Trennung mühelos und früh gelingt. Dies geschieht übrigens ohne besondere Förderung, also ohne Hilfe von Erwachsenen; die kindliche Spracherwerbsfähigkeit genügt dazu vollauf. Diese Erkenntnis korrigiert frühere Annahmen, wonach bilinguale Kinder zunächst durch eine Phase der Fusion gehen müssten, um dann zunächst die Lexika und danach die Grammatiken ihrer Sprachen zu trennen (Drei-Stufen-Modell). Allerdings gingen auch diese älteren Modelle davon aus, dass die Fusion letztlich überwunden wird und dass die Kinder in der Lage sind, die Sprachen erfolgreich und selbständig zu trennen.

In der neueren Forschung konnte nachgewiesen werden, dass bilinguale Kinder schon in der Einwortphase (im zweiten Lebensjahr) über zwei Lexika verfügen. Zwar finden sich nicht sehr viele so genannte interlinguale Synonyme, also gleichbedeutende Wörter in beiden Sprachen, aber sie sind doch von früh an vorhanden. Dass sie nicht zahlreich sind, spiegelt die Tatsache wider, dass in mehrsprachigen Situationen die Sprachen in der Regel auf Kommunikationsanlässe verteilt sind und nicht unterschiedslos in allen Lebenssituationen gebraucht werden. Neben der lexikalischen beginnt in dieser Phase auch die phonologische Differenzierung, also die Unterscheidung der Lautsysteme. Zudem lässt sich zeigen, dass schon mit dem Auftreten der ersten produktiven Wortbildungen die morphologische Trennung gelingt, dass folglich nicht Elemente aus beiden Sprachen systematisch zu neuen Wörtern kombiniert werden. Am deutlichsten ist die frühe Sprachentrennung am Beispiel der Syntax zu belegen. Schon mit Beginn der Mehrwortphase, also sobald die Kinder mehrere Wörter zu ersten satzähnlichen Konstruktionen verbinden, gebrauchen sie nur solche

Wortstellungsmuster, wie sie auch bei Monolingualen belegt sind. Zum Beispiel steht im Deutschen, das eine Umstellung wie in er liegt da/da liegt er verlangt, auch schon in frühen kindlichen Äußerungen das Verb nach dem Subjekt, wenn ein Adverb am Satzanfang steht, während in entsprechenden französischen oder englischen Äußerungen das Verb die dritte Position einnimmt. Das ist eines der Indizien dafür, dass die bilingualen Kinder so früh wie dies überhaupt überprüfbar ist, meist schon vor dem zweiten Geburtstag, die Regeln der beiden Sprachen internalisiert haben, unbeeinflusst von der jeweils anderen, die sie gerade erwerben.

Aus der Tatsache, dass die frühe Trennung der Lexika und der grammatischen Systeme gut belegt ist, folgt allerdings nicht, dass im Sprachgebrauch nicht gemischt würde. Hier ist die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz von Bedeutung. In der Kommunikation zwischen Mehrsprachigen ist der Sprachwechsel (Code-Switching) eine kommunikativ wichtige Ausdrucksform, von der auch Erwachsene Gebrauch machen. Nur aus der Sicht von Einsprachigen ist Mischung ein auffälliges Sprachverhalten, auch wenn es zwischen mehrsprachigen Sprachgemeinschaften dahingehend Unterschiede gibt, ob sie Sprachwechsel generell akzeptieren oder nur unter bestimmten Voraussetzungen. Für die Frage nach der Sprachentrennung ist jedenfalls die Feststellung von Bedeutung, dass Sprachwechsel eine Trennung der Wissenssysteme voraussetzt. Amerikanische Untersuchungen kommen sogar zu dem Schluss, dass die Sprecher, die in beiden Sprachen eine annähernd gleich Kompetenz erworben haben, häufiger von Code-Switching Gebrauch machen als diejenigen, die in einer Sprache weniger kompetent sind. Der Grund dafür ist darin zu sehen, dass der Wechsel keineswegs chaotisch verläuft, sondern von subtilen Regularitäten gesteuert wird, die den bilingualen Sprechern selbst in der Regel nicht bewusst sind. So wird der Wechsel durch soziolinguistische Faktoren (Situation, Gesprächspartner, Thema, etc.) und kommunikative Intentionen (Wahl des Angesprochenen, Zitieren, Humor, etc.) ausgelöst. Beim Sprachwechsel innerhalb eines Satzes, ebenfalls ein akzeptiertes Verhalten unter Mehrsprachigen, kommen grammatische Faktoren hinzu. Man wechselt nämlich nicht an jeder beliebigen Stelle im Satz, sondern an bestimmten Strukturgrenzen, d.h. die Möglichkeit des Wechsels ist grammatischen Beschränkungen unterworfen. Code-Switching erfordert also grammatische und soziolinguistische Kenntnisse und ist daher eher ein Beleg für eine ausgebaute Mehrsprachigkeit als für vermutete Defizite.

2.2. Erwerbsverlauf und Erwerbserfolg

Die Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Erwerbsverlauf und im erworbenen Wissen beim Vergleich zwischen mehrsprachigen und monolingualen Kindern ist weitgehend schon durch die Kommentare zur frühen Trennung der Sprachen beantwortet. Dabei hat sich gezeigt, dass sich das grammatische Wissen beim simultanen Erwerb mehrerer Sprachen qualitativ nicht von dem vergleichbarer monolingualer Kinder unterscheidet. Das gilt nicht nur für die frühen Phasen, in denen die Sprachentrennung erfolgt. Entscheidend ist vielmehr, dass in der weiteren Entwicklung die gleichen Erwerbssequenzen durchlaufen werden, die aus dem monolingualen Erwerb der jeweiligen Sprachen bekannt sind; vgl. Abschnitt 1. Es gibt keine Hinweise darauf, dass am Ende der Entwicklung eine andere Kompetenz erworben worden wäre, als dies bei monolingualen Lernern der Fall ist. Daher ist es gerechtfertigt, auch hier von „Erstspracherwerb“ zu sprechen, nur dass eben mehrere „Erstsprachen“ simultan erworben werden.

Damit ist jedoch nicht ausgeschlossen, dass sich die beiden Sprachen im Verlauf der Sprachentwicklung gegenseitig beeinflussen könnten. Diese Frage wird in der

Mehrsprachigkeitsforschung noch intensiv und widersprüchlich diskutiert. Manche Autoren vertreten die Ansicht, dass es beim Erwerb einzelner Strukturen auf Grund des in der jeweils anderen Sprache bereits erworbenen Wissens zu Verzögerungen oder auch zu Beschleunigungen in der Entwicklung der anderen Sprache kommen könnte; andere finden dafür keine Belege. Weitestgehende Einigkeit besteht jedoch darin, dass solche Effekte allenfalls quantitativer Natur sind. Dadurch würden folglich die angesprochenen Erwerbssequenzen nicht verändert, und auch der Erwerbserfolg, d.h. das Entwicklungsziel wird nicht in Frage gestellt. Ähnliches lässt sich über das Problem der vor allem aus dem schulischen Unterricht bekannten „Interferenz“ bzw. des Transfers sagen. Auch dieses Thema wird in der Literatur kontrovers diskutiert. Wahrscheinlich spielt Transfer im Vergleich zum Zweitspracherwerb (siehe Abschnitt 2.4.) beim simultanen Erwerb von Mehrsprachigkeit eine geringe Rolle, vor allem in Syntax und Morphologie.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass mögliche gegenseitige Beeinflussungen allenfalls quantitative Auswirkungen auf die Entwicklung der Mehrsprachigkeit haben und auch dann nur spezifische Teilbereiche betreffen. Diese Feststellung gilt für alle möglichen Formen der Beeinflussung: Verzögerung, Beschleunigung, Transfer oder auch dann wenn bestimmte Strukturen häufiger oder seltener als sonst üblich gebraucht werden. In keinem Fall wird dadurch die Annahme in Frage gestellt, dass der simultane Erwerb von Mehrsprachigkeit in jeder der erworbenen Sprachen die Entwicklung einer Kompetenz ermöglicht, die der von monolingualen Kindern entspricht.

In einem Punkt ist dieses Bild jedoch zu ergänzen, da er für den später möglichen Schulerfolg von Bedeutung sein kann. Es besteht nämlich weitgehend Einigkeit darüber, dass bilinguale Kinder in der Regel in jeder ihrer Sprachen einen geringeren Wortschatz erwerben als die entsprechenden monolingualen Kinder. Der Grund hierfür ist die bereits erwähnte Sprachverteilung auf unterschiedliche Lebenssituationen. Weder in der familialen noch in der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit wird normalerweise jede der Sprachen in allen Kontexten verwendet. Daher können bei Bilingualen für einzelne Themenbereiche Wortschatzlücken in einer ihrer Sprachen entstehen. Auch dies ist an sich ein quantitativer Unterschied im Vergleich zu Einsprachigen, der jedoch Auswirkungen auf die Kommunikationsfähigkeit haben kann. Allerdings gibt es Unterschiede im Wortschatz auch zwischen einsprachigen Personen, zum Beispiel je nach soziökonomischem Hintergrund. Im Unterschied zu eventuellen grammatischen Defiziten, vgl. Abschnitt 2.4., können Lücken des Wortschatzes prinzipiell jedoch in jedem Lebensalter ausgeglichen werden; der Erwerb des Lexikons ist nicht auf eine Altersspanne begrenzt.

2.3. Entwicklungsverzögerung?

Ein ebenfalls häufig vorgetragenes Bedenken gegen die kindliche Mehrsprachigkeit bezieht sich auf die Erwerbsgeschwindigkeit. Es wird der Verdacht geäußert, dass Bilinguale, auch wenn der Erwerb im Vergleich zu Monolingualen unauffällig ist, diese Entwicklung mit deutlichen zeitlichen Verzögerungen durchlaufen. Sollte das bedeuten, dass die Sprachentwicklung beim Schuleintritt typischerweise nicht altersgemäß ist, dann könnte auch dies den Schulerfolg beeinträchtigen.

Eine präzise Antwort auf die Frage nach einer möglichen Retardierung des Erwerbsprozesses als Folge der Mehrsprachigkeit kann man nicht geben, weil kein wirklicher Vergleichsmaßstab gegeben ist. Auch monolinguale Kinder variieren sehr stark hinsichtlich der Zeitspannen, die sie benötigen, um die Erwerbsequenzen zu durchlaufen. So ist es nicht ungewöhnlich, bei Kindern im dritten Lebensjahr Unterschiede

von neun Monaten beim Erwerb bestimmter grammatischer Phänomene zu beobachten. Bei der Analyse von Entwicklungsstörungen wird häufig der Wortschatz als Maßstab herangezogen, was jedoch keine befriedigende Lösung sein kann; vgl. Abschnitt 1. Dabei gilt als Daumenregel, dass Kinder als Spätentwickler gelten können, wenn sie mit 2 Jahren deutlich hinter dem durchschnittlichen Erwerbsverlauf zurück liegen, wenn zum Beispiel zu diesem Zeitpunkt weniger als 50 Wörter produktiv gebraucht werden. Als in diesem Sinne „späte“ Entwickler werden ungefähr 20% der monolingual aufwachsenden Kinder eingestuft. Werden die gleichen Kriterien auf Bilinguale angewandt, dann ergibt sich, dass ihre sprachliche Entwicklung durchaus im normalen Rahmen liegt; mit anderen Worten, insgesamt ist keine Retardierung festzustellen. Ob eventuell die Gruppe der langsamen Kinder größer ist als unter den monolingualen, ist nicht zu entscheiden, weil keine verlässlichen Angaben für eine hinreichend große Zahl von Kindern vorliegen. Letztlich ist dies auch nur von akademischem Interesse, weil weder für einzelne Individuen, noch für die Gesamtgruppe daraus bedeutsame Schlussfolgerungen ableitbar sind.

2.4. Das Alter bei Erwerbsbeginn

Als Fazit der Ausführungen der vorangehenden Abschnitte kann festgestellt werden, dass Mehrsprachigkeit möglich ist, d.h. dass der simultane Erwerb als eine Art des mehrfachen Erstspracherwerbs bezeichnet werden darf. Anders gesagt, die menschliche Sprachfähigkeit ist als eine Befähigung zur Mehrsprachigkeit zu verstehen. Dies als Antwort auf die erste der am Ende des 1. Abschnitts gestellten Fragen. Eine andere bezog sich auf das Alter bei Beginn des Spracherwerbs. Vermutlich ist nämlich die Spracherwerbsfähigkeit nicht zeitlich unbegrenzt verfügbar. Trifft das zu, dann ist im Kontext der hier geführten Diskussion das entscheidende Problem, in welchen Alterszeiträumen die wichtigen Veränderungen stattfinden.

Man kann in der Tat annehmen, dass es aufgrund neuronaler Reifung eine kritische Phase für den Spracherwerb bzw. für den Erwerb der Grammatik gibt. Selbstverständlich kann man auch nach dieser Phase noch Sprachen lernen, aber man kann dann nicht mehr auf wichtige Teile der angeborenen Spracherwerbsfähigkeit zurückgreifen. Unter der kritischen Phase wird allerdings nicht ein genau begrenzter Alterszeitpunkt verstanden, sondern eine Entwicklung, die über einen längeren Zeitraum verläuft. Zu deren Beginn wird die optimale Phase relativ rasch verfügbar, bevor sie dann nach einiger Zeit wieder langsam ausklingt. Die genauen Alterszeiträume, in denen dies geschieht, sind umstritten, zumal es auch individuelle Variation gibt und einzelne Aspekte des Sprachvermögens zu unterschiedlichen Entwicklungszeiten betroffen sind. Die phonologische Komponente, zum Beispiel, ist nach jetzigem Kenntnisstand als erste nicht mehr zugänglich. Ungefähre Altersangaben besagen, dass man den Beginn der optimalen Phase für die zweite Hälfte des zweiten Lebensjahrs annehmen kann, auch wenn sich die Fähigkeiten und die Fertigkeiten, die den Erwerb der Sprache(n) ermöglichen, schon lange vorher entwickeln, so wie auch der Wortschatz. Vermutlich beginnt die optimale Phase schon vor dem 5. Geburtstag auszuklingen, und sie endet zwischen dem 7. und 10. Geburtstag.

Aus diesen Bemerkungen folgt, dass der Spracherwerb nach dem Kindesalter, für das hier 10 Jahre als ungefähre Grenze angesetzt wurde, deutliche Unterschiede im Vergleich zum L1 Erwerb aufweisen wird. Ein weiterer wichtiger Alterzeitraum, in dem sich die Spracherwerbsfähigkeit verändert, ist demnach die Zeit um den 5. Geburtstag. Das belegen übrigens nicht nur linguistische, sondern auch neurolinguistische Untersuchungsergebnisse, die zum Beispiel zeigen, dass bei einem Erwerbsbeginn nach dem 4. Geburtstag die rechte Hemisphäre des Gehirns zunehmend invol-

viert ist, während vorher entsprechende Aufgaben von Arealen der linken Hemisphäre übernommen wurden.

Überlegungen dieser Art führen zu dem Schluss, dass das Alter der Lerner zu Beginn des Erwerbs für die Qualität und den letztlich erreichbaren Erfolg der Sprachentwicklung von erheblicher Bedeutung ist, eher jedenfalls als die Frage, ob ein, zwei oder mehr Sprachen gelernt werden. Daraus ergibt sich, dass man drei Erwerbstypen unterscheiden kann:

- 1) Simultaner Erwerb mehrerer Erstsprachen (2L1), wenn der Erwerbsbeginn dieser Sprachen in den ersten fünf Lebensjahren liegt. Manche Autoren sehen die Grenze im Alter von 3 Jahren, und es ist noch nicht geklärt, ob bei sukzessivem Erwerb mehrerer Sprachen innerhalb dieses Zeitraums nicht doch auch Unterschiede auftreten. Die wären dann aber relativ subtil und können in der hier zu führenden Diskussion zunächst einmal vernachlässigt werden. Wichtig ist immerhin, dass der Erwerbsbeginn innerhalb der kritischen Phase zwar wahrscheinlich eine notwendige aber eventuell keine hinreichende Bedingung für den Erwerb einer muttersprachlichen Kompetenz ist. Es gibt nämlich Hinweise darauf, dass bei stark reduziertem Input Defizite in der grammatischen Entwicklung auftreten können. Das könnte bedeuten, dass die Aktivierung bestimmter Teilaspekte der Grammatik in einem noch engeren Zeitrahmen erforderlich ist als dies oben skizziert wurde.
- 2) Kindlicher Zweitspracherwerb (L2), wenn der Erwerbsbeginn der zweiten Sprache und evtl. der weiteren im Alterszeitraum zwischen 5 und 10 Jahren liegt, evtl. sogar zwischen 4 und 8 Jahren. Qualitativ gleicht der kindliche L2 Erwerb eher dem erwachsenen L2 als dem (2)L1.
- 3) Erwachsener Zweitspracherwerb, bei einem Erwerbsbeginn ab 10 Jahren. Im Vergleich zur Entwicklung der L1 unterscheidet sich der L2 Erwerb unter anderem dadurch, dass es zwar ebenfalls invariante Erwerbssequenzen gibt, nicht aber die gleichen, die im L1 Erwerb zu beobachten sind. Darüber hinaus verläuft der Erwerb langsamer, und man findet erhebliche individuelle Unterschiede im Verlauf und im letztlich erreichten Erfolg. Ob L2 Lerner überhaupt eine muttersprachliche Kompetenz in der L2 erreichen können, ist umstritten.

Die genannte Schlussfolgerung, dass der simultane Erwerb von Sprachen mehr als eine Erstsprache ermöglicht, bedeutet übrigens nicht, dass beide (alle) Sprachen einer Person immer gleich entwickelt sein müssten. Tatsächlich sind die Sprachfertigkeiten oft nicht ausgeglichen. Wie schon erwähnt, hängt der Gebrauch der Sprachen unter anderem von soziolinguistischen Faktoren ab, und man findet auch die Bevorzugung einer Sprache aufgrund biographischer Einflüsse. Mehrsprachige sind eben nicht doppelte oder mehrfache Einsprachige. Die Dominanz einer Sprache kann sich im Übrigen im Verlauf des Lebens einer Person verändern, je nach Lebensumständen, Einstellungen und Motivationen. Festzuhalten gilt aber, dass der frühe Erwerb der Mehrsprachigkeit die Entwicklung einer muttersprachlichen (L1) Kompetenz in zwei und mehr Sprachen ermöglicht, die mit großer Wahrscheinlichkeit von L2 Lernern selbst unter optimalen Bedingungen nicht mehr erreicht werden kann.

3. Kindliche Mehrsprachigkeit im Kontext der Migration: Einige Schlussfolgerungen

Ganz offensichtlich werden die gegebenen Möglichkeiten in der Regel bei weitem nicht ausgenutzt, wenn Kinder in Migrantenfamilien mit mehreren Sprachen aufwachsen. Das gilt nicht nur für die Umgebungssprache Deutsch, sondern zum Teil auch für die Familiensprachen. Die Gründe für diese unbefriedigende Situation sind nur zum Teil untersucht und können an dieser Stelle nicht im Detail besprochen werden. Aus dem, was in den vorangehenden Abschnitten zusammenfassend dargestellt wurde, lassen sich immerhin einige Schlussfolgerungen ziehen.

Der erste Punkt betrifft die Mehrsprachigkeit als Zielvorstellung. Aus psycholinguistischer Sicht gibt es keinen sachlichen Grund, auf dieses Ziel zu verzichten. Es ist kein Luxusgut, das nur von wenigen zu erlangen wäre. Natürlich wäre es naiv, die politischen und sozioökonomischen Faktoren zu übersehen. Kanadische und amerikanische Studien kommen aber zu dem Schluss, dass sie für den Schulerfolg eine bedeutendere Rolle spielen als die Mehrsprachigkeit der betreffenden Kinder, vor allem in Bezug auf eventuelle Wortschatzdefizite und einen langsameren Erwerb schulischen Wissens. Ein Verzicht auf Mehrsprachigkeit würde solche Probleme also nicht lösen.

Wer Mehrsprachigkeit erreichen möchte, der muss aber auch Mehrsprachigkeit fördern. Sie darf folglich nicht nur als Übergangsphase zur deutschen Einsprachigkeit ausgenutzt werden. Dies würde eine Vergeudung der Lebenschancen von Individuen und einen unnötigen Verzicht auf gesellschaftliche Ressourcen bedeuten. Die Lösung kann nicht darin bestehen, den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache zu fördern und die Entwicklung der Minderheitensprache der Familie und dem Ghetto zu überlassen. Zum einen würden die betreffenden Sprachen dann in Bezug auf Wortschatz, Stil, etc. nicht ausgebaut, da sie nur für sehr begrenzte Kommunikationsanlässe Verwendung fänden, und sie würden nur in mündlicher Ausprägung erworben, was ihre Bedeutung für Bildung und Ausbildung enorm schwächen müsste. Nicht zuletzt wird durch eine Aufwertung der Familiensprachen auch die Stellung der Migranten in der deutschen Gesellschaft gestärkt. Aus psycholinguistischer Sicht ist aber der entscheidende Grund für die Förderung der Familiensprachen, dass unter allen Umständen ein Bruch in der sprachlichen Entwicklung zu vermeiden ist. Die meist zu Unrecht beschworene Gefahr der „doppelten Halbsprachigkeit“ wurde ursprünglich – und nur da mit einiger Berechtigung – für eine solche Situation geprägt, in der eine nicht abgeschlossene sprachliche Entwicklung abgebrochen und durch den Erwerb einer anderen Sprache ersetzt wurde. Um Missverständnissen vorzubeugen: es ist nicht grundsätzlich notwendig, zunächst die Entwicklung der Familiensprache bis zu einem bestimmten Punkt zu führen, bevor die Verkehrssprache gefördert werden kann. Entscheidend ist, dass ein Kind die Möglichkeit hat, wenigstens *eine* Sprache altersgemäß zu entwickeln. Wenn dies bis zum Eintritt in den Kindergarten, die Vorschule oder die Schule die Familiensprache war, dann darf die Förderung der Umgebungssprache nicht auf deren Kosten geschehen. Daher ist sicher zu stellen, dass in differenzierter Form überprüft wird, welchen Entwicklungsstand ein Kind in seinen Sprachen erreicht hat, um die weitere Förderung daran auszurichten.

Daraus ergibt sich übrigens kein Widerspruch zu der Forderung, dass auf jeden Fall der Erwerb ausreichender Kenntnisse der Verkehrssprache Deutsch erreicht werden muss. Sinnvoll wäre es allerdings, wenn dies bereits vor der Einschulung realisiert werden könnte, da sich das Alter zu Erwerbsbeginn als zentraler Faktor erwiesen hat. Die Entwicklung der Mehrsprachigkeit muss nicht in der Familie geschehen, wie man aus dem im Abschnitt 2 Gesagten vielleicht ableiten könnte. Gerade in sozial und wirtschaftlich besser gestellten Familien zeigt sich, dass die Umgebungssprache,

auch wenn sie in der Familie wenig gesprochen wird, erfolgreich erlernt werden kann. Es käme darauf an, Kinder aus weniger begünstigten Familien durch entsprechende Angebote im Bereich der vorschulischen Erziehung zu unterstützen. Da Kinder aus Migrantenfamilien etwa gleich häufig wie deutsche Kinder Kindergärten besuchen und überdurchschnittlich häufig die Vorschule, kann man hier ansetzen. Das müssen aber mehrsprachige Einrichtungen sein, in denen einerseits die Familiensprache nicht ignoriert oder gar diskriminiert wird, in denen andererseits für die Sprache, mit der die Kinder in der Familie nicht in ausreichendem Maße in Berührung kommen, in der Regel das Deutsche, umso mehr Kommunikationsanlässe geschaffen werden. Die Intensität und die Qualität dieser Interaktionen in der schwächeren Sprache sind von nicht zu überschätzender Bedeutung. Die Einbindung der Familien und der Kontakt mit anderen, erfolgreich bilingual aufwachsenden Kinder könnte hier die erwünschte Wirkung erzielen.

Appendix: Alphabetisierung

Man muss sich zunächst vor Augen halten, dass lesen und schreiben zu lernen nicht nur bedeutet, dass bestimmte Schriftzeichen und deren Kombination erlernt werden müssen. Entscheidend ist, dass eine Reihe von sozialen, sprachlichen und kognitiven Faktoren diesen Lernprozess wesentlich beeinflusst. Zu den sozialen Faktoren zählt etwa, ob bzw. in welchem Umfang die Kinder Erfahrungen der Art mitbringen, dass ihnen vorgelesen worden ist oder Geschichten erzählt worden sind. Zu den sprachlichen Voraussetzungen rechnen u.a. der Umfang des Wortschatzes und die Entwicklung der Grammatik. Als kognitive Voraussetzungen kann man z.B. nennen das Verständnis für den symbolischen Charakter sprachlicher Zeichen: die Zeichnung eines Hundes kann verändert werden, etwa indem der Hund größer wird, aber es bleibt ein Hund. Das Wort „Hund“ hingegen ist nicht mehr das gleiche, wenn zum Beispiel der erste Buchstabe verändert wird, wie in „Mund“. Kinder glauben, dass Eigenschaften des Wortes mit dem Begriff korrelieren, dass also etwa eine große Sache ein großes Wort erfordert. Bilinguale Kinder sind in dieser Hinsicht in Tests bis zu einem Jahr den monolingualen voraus, wahrscheinlich weil sie erfahren haben, dass zwischen der Wortform und der Wortbedeutung kein unmittelbarer Zusammenhang besteht. Eine der Herausforderungen besteht darin, die Wirkung von sozialen und anderen Faktoren von denjenigen zu unterscheiden, die speziell auf die Mehrsprachigkeit der Kinder zurück zu führen sind.

Erste Phase des Erwerbs notwendiger Fertigkeiten (u.a. räumlich-visueller und analytischer Art). Zuverlässige Forschungsergebnisse liegen vor, die belegen, dass Lesen lernen entscheidend davon beeinflusst wird, ob Kinder in der Lage sind, Laute zu segmentieren und damit umzugehen. Phonologisches Bewusstsein ist hierbei entscheidend, vor allem für den Erwerb alphabetischer Schriftsysteme. Ob bilinguale Kinder hier Vorteile im Vergleich zu monolingualen haben, ist derzeit umstritten, aber mögliche Vorteile sind als eher gering anzusehen. Zweite Phase: spezifisch sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten. In dieser Phase zeigen sich Vorteile bei Kindern, deren sprachliche Entwicklung weiter gediehen ist.

Schriftsysteme, z. B. alphabetische oder silbische Systeme. In ersteren steht tendenziell ein Buchstabe für einen Laut. Allerdings trifft das in unterschiedlichem Maße zu: Spanisch, Italienisch, Türkisch sind in dieser Hinsicht zuverlässiger als Französisch oder Englisch. Deutsch gehört eher zur ersteren Gruppe. Diese Unterschiede spielen eine nicht unerhebliche Rolle beim Lesen lernen. Wenn unterschiedliche Schriftsysteme erlernt werden müssen, so ist das dann kein entscheidendes Problem, wenn beide der gleichen Art sind, also z.B. alphabetische Systeme, auch

wenn nicht lateinische Buchstaben verwendet werden, wie z.B. im Griechischen oder Hebräischen oder in der kyrillischen Schrift.

Sukzessiver Erwerb von Lesen und Schreiben. Eine Reihe von Fertigkeiten wird automatisch übertragen, wenn es sich um das gleiche Schriftsystem handelt, also z.B. bei alphabetischen Systemen. Wenn eine der beiden Sprachen weniger entwickelt ist, dann ist mit Schwierigkeiten beim Lernen von Lesen und Schreiben zu rechnen, was kaum durch den Transfer der zuvor gelernten Fertigkeiten ausgeglichen werden kann, wenn etwa die stärkere Sprache zuerst im Les- und Schreibunterricht eingeführt wird. Problematisch wird es in der Situation, die hier interessiert und wo in der Regel die Schulsprache (Deutsch) die schwächere Sprache ist und wo auch eine Reihe der angesprochenen sozialen Faktoren nicht gegeben sein dürften. Das betrifft nicht so sehr die elementaren Fähigkeiten des Lernens von Buchstaben und des Lesens und Schreibens von Wörtern, sondern besonders die komplexeren Fähigkeiten wie das Textverständnis, etc. Auch bei sehr erfolgreichen L2 Lernern konnte gezeigt werden, dass das Lesen in der L2 langsamer ist als das in der L1. Vgl. E. Bialystok (2001), *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*, Cambridge: Cambridge UP.

Empirische Untersuchungen zur Frage, ob die Alphabetisierung besser sukzessiv oder simultan in beiden Sprachen erfolgen sollte, scheint es nicht zu geben, auch wenn zu diesem Thema starke Meinungsäußerungen nicht selten sind. Kanadische Immersionsschulen bevorzugen meist die sukzessive Alphabetisierung, weil sie sonst eine Verwirrung der Schüler bzgl. der phonologischen - graphematischen Entsprechungen befürchten. Ein zeitlicher Abstand von ein bis zwei Jahren wird als angemessen empfunden.

Eine andere Frage ist, ob man Kinder, die gerne lesen und schreiben – was hoffentlich häufig der Fall sein sollte – davon abhalten kann, in der nicht unterrichteten Sprache Schreib- und Leseversuche zu machen. Dies ist zumindest meine Erfahrung. Dann kommt es aber unvermeidlich zu Verwirrungen, weil etwa französisch „eau“ (Wasser) als „o“ geschrieben wird.