

Vortrag: Bildungsziel Mehrsprachigkeit - Argumente für die Bedeutung der
Ressource Muttersprache in Hamburger Kitas

Gehalten von Prof. Dr. Ursula Neumann, Universität Hamburg, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft anlässlich der Veranstaltung *Fachforum „Bildungsziel Mehrsprachigkeit“* am Mittwoch, den 06. Juni 2007, 10-13 Uhr, im Haus 7 an der Fachschule für Sozialpädagogik, Altona. Zur Einstimmung zeigen SchülerInnen eine szenische Darstellung zum Gedicht *„mit mir willst du reden und ich soll deine sprache sprechen“* von Gino Chiellino

1. Begrüßung und Einbettung der Thematik in die wissenschaftliche und (bildungs-) politische Auseinandersetzung mit den durch Migration entstandenen Herausforderungen für Bildung und Gesellschaft

Mit der szenischen Darstellung zu dem schönen kleinen Gedicht von Gino Chiellino ist es wirklich sehr gut gelungen, die Gedanken und Gefühle mehrsprachiger Menschen angesichts der Macht der Sprache auf die Bühne zu bringen. In einem Text, der vermutlich für die Schulzeitung geschrieben wurde, hat Gita R. ihre Gedanken folgendermaßen ausgedrückt: „Ich denke, alle haben verstanden, was es heißt, sprechen zu wollen, aber nicht sprechen zu können. Als ich meine Sprache gehört habe, war das für mich ein sehr schönes Gefühl. Nach so vielen Jahren in der Öffentlichkeit meine Muttersprache zu hören, das war toll.“ Und Karima Y. sagt: „Ich habe nach langen Jahren zum ersten Mal meine Muttersprache offiziell auf der Bühne gehört. Ich habe vor Freude gezittert und fast geweint. (...) Das war für mich ein Zeichen von Respekt, Toleranz, Integration, Offenheit und Bereitschaft gegenüber Mehrsprachigkeit oder anderen Sprachen“. Was soll ich dem noch hinzufügen, wenn ich über das Bildungsziel Mehrsprachigkeit reden soll?

Meine Aufgabe soll es hier sein, einen Impuls für unsere Diskussionen und Arbeiten in Kleingruppen zu geben. Doch zuerst möchte ich mich Ihnen vorstellen, damit Sie wissen, vor welchem Hintergrund ich spreche.

Ich arbeite an der Universität Hamburg im Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. Unsere Aufgabe dort ist die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, aber auch die von Diplom- und Magisterstudierenden der Erziehungswissenschaft, die sich mit den durch Migration entstandenen Herausforderungen für Bildung und Gesellschaft auseinandersetzen wollen. Die Schwerpunkte unserer Arbeit liegen auf dem angemessenen Umgang mit Heterogenität in Bildungszusammenhängen, Deutsch als Zweitsprache und interkultureller Erziehung. Ziel unserer Arbeit ist die Verbesserung der Chancen im Bildungssystem von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, wobei dem Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Hinblick auf dieses Ziel eine besondere Bedeutung zukommt. Bildungsinstitutionen müssen an den Bildungsvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen anknüpfen. Eine Bildungsvoraussetzung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist ihre Mehrsprachigkeit.

Gegenwärtig stellen wir mit dem BLK-Programm „FörMig“¹ die sprachliche Förderung in den Mittelpunkt der Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit

¹ Informationen zum BLK-Programm „FörMig“ unter <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/home/index.html>.

Migrationshintergrund. „FÖRMIG“ wird in 10 Bundesländern umgesetzt und verfolgt die Zielsetzung, dass in schulischen und außerschulischen Einrichtungen, vor allem auch für den für diese Kinder und Jugendlichen wichtigen Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule, Fördermaßnahmen verbessert und Strukturen eingeführt und gefestigt werden, die zu guten sprachlichen Kompetenzen bei ihnen führen. Wenn hierbei die Sprache im Mittelpunkt steht, so bedeutet das immer Mehrsprachigkeit, also Sprache in einem umfassenden und ganzheitlichen Sinn. Die Sprache von Kindern ist, wie Hans Reich in einem Aufsatz über HAVAS 5 schreibt, „eine im Wachsen begriffene Fähigkeit, durch die Sprecherinnen und Sprecher kommunikativ handeln. Sie lernen, Laute, Wörter, Sätze, Texte zu verstehen und selber zu produzieren, und zwar mit zunehmender sozialer Reichweite und in zunehmender sachlicher Fülle und Komplexität. Diese Fähigkeit ist eine allgemein menschliche Fähigkeit. Sie kann sich im Gebrauch von einer, zwei oder mehr Sprachen manifestieren, die sich die Kinder im Kontakt mit ihrer sozialen Umwelt aneignen und die sie weiterentwickeln und nutzen“ (Reich/Roth 2007, S. 2).

Wir betrachten Sprache in diesem Sinne aus einer pädagogischen Perspektive, nicht aus einer sprachwissenschaftlichen. Nicht das System einer bestimmten Sprache, sei es Deutsch, Türkisch oder Portugiesisch soll beschrieben werden, sondern das Kind soll einerseits zum Ausgangspunkt gemacht und seine Fähigkeiten, sich verbal auszudrücken – in welchen Sprachen auch immer – betrachtet werden. Auf der anderen Seite soll analysiert werden, welche sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten ein Kind oder Jugendlicher braucht, um den Anforderungen von Unterrichts- und Bildungsprozessen gerecht zu werden, die im Laufe seiner Bildungsbiographie immer komplexer, abstrakter und umfassender werden. Bei dieser Konzentration auf das Sprachliche darf aber nicht vergessen werden, dass politische, rechtliche und gesellschaftliche Bedingungen und Entwicklungen die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen, Migranten und Nichtmigranten, erheblich beeinflussen. Auch hierzu habe ich in der Vergangenheit geforscht und war selber politisch aktiv. Während eines Forschungsprojekts zur Situation von afrikanischen Flüchtlingen in Hamburg², habe ich als Ausländerbeauftragte der Freien und Hansestadt Hamburg ein Amt bekleidet, das es seit dem Auftauchen von Herrn Schill im Jahr 2002 nicht mehr gibt.

Politik, sei es auf kommunaler oder Länderebene wie hier in Hamburg, sei es auf Bundesebene, stellt eine wichtige Rahmenbedingung für Bildung dar – sie wirkt damit indirekt auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ein. Politische Diskussionen und das damit verbundene Klima beeinflussen aber auch direkt den Umgang mit Heterogenität und das Maß, in dem Unterschiedlichkeit als normal bzw. wünschenswert betrachtet wird. Mit dem Zuwanderungsgesetz, das schließlich doch zu einem Zuwanderungsbegrenzungsgesetz wurde, ist im Jahr 2005 erstmals in der deutschen Geschichte akzeptiert worden, dass Einwanderung stattgefunden hat, dass Deutschland tatsächlich ein Einwanderungsland ist. Außerdem wurde mit dem Gesetz akzeptiert, dass Integrationsprozesse politisch gestaltet werden müssen. Aber es hatte sich auch eine Vorstellung von Integration durchgesetzt, nach der Anpassung an gesellschaftliche Leitbilder im Vordergrund stehen sollte. Die amerikanische und europäische Nahostpolitik hatte das Feindbild Islam weiter gestärkt und damit die Angst vor Terror im Inland geschürt. Bildungspolitisch waren

² Vergleiche hierzu die Arbeiten von Heike Niedrig, Louis Henri Seukwa, Joachim Schroeder und Ursula Neumann zur Situation von afrikanischen Flüchtlingsjugendlichen in Hamburg.

die Folgen der durch PISA 2000 (vgl. Baumert u.a. 2001; OECD 2001) und weitere Untersuchungen aufgedeckten strukturellen Mängel des deutschen Schulsystems in die Diskussion gekommen und allmählich wurde es zum Allgemeingut, dass Migrantenschülerinnen und -schüler in unseren Kindergärten, Horten und Schulen nicht ausreichend gefördert werden. „Deutsch ist der Schlüssel für den Bildungserfolg“ hieß es allerorten und erneut setzte sich die Vorstellung durch, dass die Sprache das Haupthindernis für eine erfolgreiche Schullaufbahn darstelle. Könnten die Minderheitenschülerinnen und -schüler ausreichend Deutsch, so sei keine weitere Notwendigkeit vorhanden, sich mit ethnischer Vielfalt auseinanderzusetzen. Das Verbot anderer Sprachen als der deutschen auf dem Schulhof einer Berliner Schule, war der Höhepunkt dieser Auseinandersetzung darüber, welche Sprachen in Deutschland legitim sind und wie der gesellschaftliche Zusammenhalt gesichert werden kann.

Mit anderen Worten: Bundespolitische Entscheidungen und Diskussionen beeinflussen indirekt die bildungspolitischen Weichenstellungen in den Bundesländern, obwohl eine direkte Einflussnahme auf die Schulpolitik der Bundesländer nicht möglich ist. Die politisch nicht gewollte bzw. verleugnete Einwanderung und die damit verbundene Politik der Abwehr von Einwanderung bestehen gegenüber Flüchtlingen fort. Sie werden aber seit dem Zuwanderungsgesetz durch eine Eingliederungspolitik ergänzt, die sich auf die Nachkommen der „Gastarbeiter“ und Aussiedler bezieht. Diese Gruppen sind nunmehr einem erhöhten Anpassungsdruck ausgesetzt, der sich u.a. in der Forderung nach guten Deutschkenntnissen der Kinder äußert. Je nach Bundesland geht diese Forderung so weit, dass diese Aufgabe der Verantwortung für die Deutschkenntnisse von den staatlichen Institutionen auf die Familien verlagert wird, indem in den Schulgesetzen die Möglichkeit eröffnet wird, Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen vom Schulbesuch zurückzustellen³. Auf diese Weise Druck auf die Eltern auszuüben, damit sie sich um den Deutscherwerb ihrer Kinder kümmern, ist nur dann verantwortbar, wenn entsprechende Bildungsangebote für die Drei- bis Sechsjährigen gemacht werden, die auch bezahlbar sind.

Soweit zu meiner Person und meiner Sicht auf die politische Dimension des Themas, das mir die Organisatoren aufgegeben haben. Was möchte ich Ihnen als Impuls mit in die Diskussionen des heutigen Tages geben? Ich soll über Mehrsprachigkeit als Bildungsziel sprechen. Das ist kein Thema, über das Einvernehmen besteht. Wer daran fest hält, dass Mehrsprachigkeit ein Bildungsziel sei, sucht Argumente. Dafür, dass die Sprachen der eingewanderten Menschen als eine Ressource betrachtet werden sollten, für sie selber, vor allem aber für die Gesellschaft als Ganzes. Dass sie eine wertvolle Quelle für Verständigung, wirtschaftlichen Erfolg und nicht zuletzt einen ökonomischen Faktor in der globalisierten Welt darstellen. Ich werde versuchen, Argumente zu finden. Zuerst, indem ich über den Spracherwerb zweisprachiger Kinder in unserer Gesellschaft spreche. Danach verdeutliche ich die besonderen sprachlichen Fähigkeiten, die diese Kinder entwickeln, und welche pädagogischen Ansatzpunkte sich aus ihnen ableiten lassen. Ich skizziere die Hamburger Situation und gehe darauf ein, welche Projekte es im Elementarbereich gibt, die darauf hinweisen, dass politisch das Bildungsziel Mehrsprachigkeit noch

³ Vergleiche hierzu § 42 des Hamburgischen Schulgesetzes, verfügbar über <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/service/veroeffentlichungen/schulgesetz/neues-schulgesetz,property=source.pdf..>

nicht ganz aufgegeben worden ist. Abschließend werde ich mich mit der Ausbildung des pädagogischen Personals befassen.

Zunächst aber noch einige Vorbemerkungen zu den Begriffen, die wir in der Situation einer mehrsprachigen Gesellschaft verwenden?

Muttersprache ist ein Begriff aus der Perspektive der einsprachigen Gesellschaft. Er bezeichnet die Sprache, die ein Kind als erste erwirbt, die seine wichtigste Sprache ist. Dass darin von der Mutter die Rede ist, hat mit dem überlieferten Frauen- und Erziehungsbild zu tun, nach dem die Mutter ihrem Kind das Sprechen beibringt. Muttersprache hat nichts damit zu tun, welche Sprache die Mutter – vielleicht im Unterschied zum Vater – spricht, sowenig wie das Vaterland das Land des Vaters – und nicht der Mutter – ist. Wenn also von der Muttersprache eines Kindes die Rede ist, wird unterstellt, dass dieses Kind einsprachig aufgewachsen ist. Mehr noch: Es wird selbstverständlich davon ausgegangen, dass einsprachiges Aufwachsen normal ist (vgl. z.B. Oksaar 2003, S. 13-15).

Wenn dann weitere Sprachen erlernt werden, bezeichnet man diese als **Fremdsprachen**. In der Schule gibt es den Fremdsprachenunterricht neben dem muttersprachlichen Unterricht: das ist der Fachunterricht, in dem selbstverständlich Deutsch die Unterrichtssprache ist. So müssen unsere Studierenden einen Kurs zum „muttersprachlichen Anfangsunterricht“ belegen, darin geht es um Lesen- und Schreibenlernen (vgl. ebd.).

In der Sprachwissenschaft hat es sich eingebürgert, von **Erst- und Zweitsprache** zu sprechen, wenn die Mehrsprachigkeit von Kindern erforscht und beschrieben werden soll. Dieser Begriffsgebrauch verweist auf das Forschungsziel bzw. hat er sich daraus entwickelt. Denn untersucht wird z.B., ob der Erwerb der Sprache, die das Kind nach seiner ersten lernt, vielleicht weil der Vater eine andere Sprache als die Mutter spricht, anders verläuft. Oder, ob die eine Sprache die andere beeinflusst. Um allgemeine Gesetzmäßigkeiten heraus zu finden, müssen die Sprachen bezeichnet werden. Geschieht dieser Spracherwerb gleichzeitig in zwei Sprachen, spricht man vom simultanen Zweitspracherwerb, Erst- und Zweitsprache bedeutet also nicht automatisch auch eine Reihenfolge. Was Zweitsprache aber auf jeden Fall nicht bedeutet, ist eine Bewertung als „weniger wichtig“. Wer davon spricht, dass Deutsch für viele Migrantenkinder die Zweitsprache ist, will damit nicht sagen, dass Deutsch in Analogie zum „Zweitwagen“ weniger wert ist, sondern im Gegenteil betonen, dass diese Sprache anders erworben wird als eine Fremdsprache (vgl. ebd.).

Schließlich gibt es noch den Begriff der **Herkunftssprache**. Damit soll betont werden, dass auch für Kinder, die hauptsächlich und am besten Deutsch reden, eine oder mehrere weitere Sprachen eine Rolle spielen. Nicht der Grad der Beherrschung dieser Sprache, sondern die emotionale Bindung an diese Sprache und die Funktion, die sie im Leben der Kinder hat – zum Beispiel, wenn sie in den Ferien zu ihren Großeltern fahren – ist entscheidend (vgl. ebd.). In Hamburg wird deshalb auch vom „Herkunftssprachlichen Unterricht“ gesprochen, womit ausgedrückt werden soll, dass dieser für Kinder gedacht ist, die in ihrer Familienbiographie zur jeweiligen Sprache eine Beziehung haben. Andere benutzen statt Herkunftssprache auch den Begriff Familiensprache, der sich aber nicht durchgesetzt hat.

Es geht mir nicht um politische Korrektheit im Begriffsgebrauch. Wichtig ist mir aber, dass man sich dessen bewusst ist, was man mitmeint, wenn man die Begriffe benutzt. Deshalb gefällt mir auch ein Begriff von Ingrid Gogolin besonders gut. Sie sagt, um das sprachliche Aufwachsen von Kindern mit Migrationshintergrund zu beschreiben, ihre Muttersprache sei die Zweisprachigkeit; **Zweisprachigkeit** ist ihre wichtigste und prägende Erfahrung, eben ihre Muttersprache (vgl. Gogolin 1987).

2. Sprachentwicklung unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit

Mit dem Sprechen lernen ist es nicht anders als mit dem Laufen lernen: Niemand von uns kann sich daran erinnern, denn es geschieht unbewusst und ohne bewusste Steuerung von außen – allenfalls mit Unterstützung der Umgebung, die freudig unsere ersten Äußerungen wiederholt und uns dafür gelobt hat. Auch der Erwerb einer zweiten oder weiteren Sprache verläuft ungefähr wieder genauso, wenn er vor dem dritten Lebensjahr einsetzt. Man spricht dann, wie schon gesagt, vom simultanen Spracherwerb. Sind die Kinder hingegen vier Jahre oder älter, haben sie bereits die Grundmuster der ersten Sprache erworben und eignen sich die weiteren Sprachen auf dieser Basis an. Auch hier werden die sprachlichen Mittel und Muster etwa in derselben Reihenfolge erworben wie von einsprachigen Kindern dieser Sprache. Monika Rothweiler, die im Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg zur Frage des frühen Zweitspracherwerbs forscht, stellt zusammenfassend fest, dass aber nach dem fünften bzw. sechsten Lebensjahr die Kinder eine neue Sprache auf andere Weise erwerben als jüngere zweisprachige Kinder; übrigens auch anders als Erwachsene (Kroffke/Rothweiler 2006, S. 151). Beim simultanen Zweisprachigkeitserwerb ist es außerdem unerheblich, welche Familiensprache die Kinder neben dem Deutschen sprechen, denn sie erwerben die Grundstruktur des Satzbaus im Deutschen mit Haupt- und Nebensätzen sowie der Satzklammer genauso wie Deutsch einsprachig aufwachsende Kinder (vgl. Gogolin 2007, S. 9; Kroffke/Rothweiler 2006; Thoma/Tracy 2006). Anders sieht es mit dem Wortschatz aus. Man darf sich nicht vorstellen, dass zweisprachige Menschen über einen gleichen Wortschatz in ihren beiden Sprachen verfügen, also für jedes einzelne Wort eine Entsprechung in der jeweils anderen Sprache kennen. Vielmehr sind die Lebensbereiche, in denen die beiden Sprachen eine Rolle spielen, häufig deutlich von einander unterschieden – etwa Familie und Schule –, weshalb auch der Wortschatz unterschiedlich ausgeprägt ist. Meist ist der Wortschatz in einer Sprache größer und anders ausdifferenziert als in der anderen Sprache (vgl. Gogolin 2007, S. 9f; Tracy/Gawlitzeck-Maiwald 2000, S. 501). Gegenüber einsprachigen Kindern haben zweisprachige den Vorteil, dass sie bereits frühzeitig lernen, dass Bedeutung und Wort zwei verschiedene Dinge sind. Wenn also englisch-deutschsprachige Kinder wissen, dass für die beiden Wörter „sky“ und „heaven“ im Deutschen nur das eine Wort „Himmel“ zur Verfügung steht, lernen sie über Bedeutungen nachzudenken und entwickeln metasprachliche Fähigkeiten, die ihnen auch den Erwerb weiterer Sprachen erleichtern können.⁴

Wenn viele Migrantenkinder zweisprachig aufwachsen, wie gut es auch immer der Familie gelingt, ihre Herkunftssprache an die Kinder weiterzugeben, liegt die Vermutung nahe, dass es diesen Kindern leichter fällt, eine dritte Sprache zu lernen – viel leichter jedenfalls als Kindern, die bisher einsprachig aufwachsen. Dies wurde

⁴ Vergleiche hierzu ein Experiment mit Kindern im Vorschulalter: „Kann man zu einer Kuh auch Hund sagen?“ (Wygotski 1991, S. 308, zit. nach Jampert 2002, S. 31).

kürzlich durch zwei Studien bestätigt. Nach der KESS-Untersuchung (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern)⁵ „zeigt ein Teil der Kinder, deren Eltern im Ausland geboren sind, beim Erwerb der englischen Sprache Vorteile“ (May 2007, S. 214). Eine andere Untersuchung, die bundesweit bei 15-Jährigen zu deren Englischkenntnissen durchgeführt wurde (DESI, Deutsch-Englisch - Schülerleistungen International) wies ebenfalls nach, dass Kinder, die zu Hause noch eine andere Sprache als Deutsch verwenden, bessere Englischleistungen zeigen als einsprachig deutsche Jugendliche.

Ein Phänomen, das bei zweisprachig aufwachsenden Kindern immer wieder zu Irritationen führt, ist das Mischen der beiden Sprachen. In Situationen, in denen andere zweisprachige Kinder oder Erwachsene beteiligt sind, greifen die Kinder auf ihren gesamten Wortschatz zu, also z.B. sowohl auf den türkischen als auch auf den deutschen. Heraus kommen Sätze, die für den einsprachig deutschen Zuhörer seltsam klingen, weil er nur Bruchstücke davon versteht. Im Allgemeinen haben die Kinder jedoch keine Probleme, die Wörter oder Satzbildungsregeln den jeweiligen Sprachen zuzuordnen. Dies erweist sich in einsprachigen Situationen, in denen Kinder fast nie auf die jeweils andere Sprache zugreifen, die ihr Gesprächspartner nicht versteht. Sprachmischungen und der Wechsel von einer Sprache in die andere haben verschiedene kommunikative Bedeutungen, sie können auch Ausdruck davon sein, dass in einer Sprache der Ausdruck eine treffendere, genauere Bedeutung hat oder, dass die Kinder bei Wissenslücken Anleihen in der anderen Sprache machen (vgl. Gogolin 2007, S. 10; Tracy/Gawlitzeck-Maiwald 2000, S. 528).

Betrachtet man die Forschung zum frühen Spracherwerb unter Migrationsbedingungen, so gibt es deutliche Hinweise darauf, dass der Erwerb die Lebenssituation der Kinder widerspiegelt, was vor allem im Wortschatz zum Ausdruck kommt. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Kinder das grammatische Grundgerüst des Deutschen wie deutsch einsprachig aufwachsende Kinder aneignen und nur im phonetischen und phonologischen Bereich Einflüsse der Herkunftssprache bemerkbar sind. Die größten Unterschiede sind im lexikalischen Bereich zu erwarten, wo die Kinder, wie schon gesagt, einen sogenannten domänenspezifischen Wortschatz entwickeln. Das bedeutet, dass die Kinder die Begriffe aus dem Leben in der Kita meist auf Deutsch, die Begriffe aus ihrem Familienleben jedoch in der Herkunftssprache besitzen. Von einer gestörten Sprachentwicklung der Kinder mit Migrationshintergrund ist nach den Forschungsergebnissen nicht auszugehen. Was sich findet, sind Dominanzen entweder in der Herkunftssprache oder im Deutschen, aber es gibt auch Kinder mit einem einigermaßen ausgewogenen sprachlichen Wissen in beiden Sprachen. Treten Sprachentwicklungsverzögerungen oder -störungen auf, ist dafür nicht die Zweisprachigkeit ursächlich, sondern andere Faktoren, wie bei einsprachig aufwachsenden Kindern auch. Hat man den Eindruck, ein Kind wiese eine Störung auf, so ist also unbedingt eine Diagnostik in beiden Sprachen durchzuführen, um sicher zu stellen, dass man nicht ein Phänomen der Zweisprachigkeit mit einer Sprachstörung verwechselt hat (vgl. Rothweiler 2004, S. 88).

Ingrid Gogolin betont in einer Expertise zu diesem Thema, dass Kinder, die ab dem dritten Lebensjahr oder früher zweisprachig aufwachsen, „aufgrund ihrer frühen Begegnung mit sprachlicher Differenz und der Notwendigkeit, zwischen Sprachen zu

⁵ Vergleiche hierzu <http://www.sub.uni-hamburg.de/e-pub/volltexte/2007/39/> (Kurzbericht zu KESS 4).

unterscheiden“ (vgl. ebd., S.13), früher in der Lage sind, ausdrückliche Erklärungen über Sprachunterschiede und Zusammenhänge zu verstehen. Sie empfiehlt, die spezifische sprachliche Aufnahmefähigkeit und Lernbereitschaft dieser Kinder für die Förderung in den Kindertageseinrichtungen zu nutzen. Mit Blick auf die deutsche Sprache sei es wichtig, den Wortschatz dieser Kinder dort zu erweitern, wo sie über die entsprechenden Begriffe in der Familiensprache verfügen.

„Mit Blick auf strukturelle [also grammatische] Besonderheiten des Deutschen wäre vor allem darauf zu achten, dass Kinder die Satzklammer erobern (...). Dafür ist es vor allem notwendig, sie mit Verben und ihrer Stellung in der Satzstruktur vertraut zu machen, denn damit erst – nicht mit dem Verfügen über den nominalen Wortschatz [also die Substantive] – sind sie im Stande, sich auf Deutsch zu Ereignissen zu äußern“ (ebd., S. 13).

Ganz praktisch übersetzt heißt das: wichtiger als Memories mit lauter Obstsorten zu spielen, ist es, Obstsalat herzustellen und dabei zu schneiden, zu raspeln, zu schnippeln, zu quetschen, und später zu essen und zu schmatzen.

Nicht nur die Forschungen von Hans Reich (2004) über den Spracherwerb von Kindern mit türkischem Hintergrund haben gezeigt, dass es zu erheblichen Unterschieden zwischen den Kindern bis zum Schulalter kommt. Die mitgebrachten Sprachen von zugewanderten Familien sind in der familiären Kommunikation von großer Bedeutung. Auch in Familien, in denen nicht ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, und das ist zunehmend der Normalfall, sind die Herkunftssprachen für die Eltern die Sprache der Gefühle und die Sprache der „Erziehung“. Dies zeigt sich auch darin, dass Geschwister untereinander mit den jüngeren eher in den Herkunftssprachen kommunizieren, während sie mit den älteren Geschwistern häufiger die deutsche Umgebungssprache benutzen. Kein Kind, das in Deutschland aufwächst, entgeht dem Einfluss der deutschen Sprache. Das Deutsche dringt durch Massenmedien, soziale Kontakte und durch den öffentlichen Raum in die familiäre Kommunikation ein und umgibt das Kind, sobald es die eigene Wohnung verlässt. So entwickeln sich die unterschiedlichen Formen von Bilingualität, die jedoch für das jeweilige Kind ein Ganzes darstellt (Neumann 2005, S. 201). Aber „mit dem Eintritt in die Bildungsinstitutionen wird den Kindern die Normalität ihres mehrsprachigen Alltags genommen“, so Karin Jampert, eine Mitarbeiterin des deutschen Jugendinstituts (2002, S. 63), in ihrer Beurteilung der Bildungssituation zweisprachiger Kinder. Verunsichert durch die monolinguale Orientierung der meisten Bildungseinrichtungen, sowohl im Elementarbereich als auch in der Schule, und im Bemühen, den Kindern gute Bildungschancen zu eröffnen, lassen die meisten Eltern es zu, dass die Herkunftssprachen bei ihren Kindern zu Gunsten des Deutschen zurückgedrängt werden. Der gesellschaftliche Grundkonsens der Einsprachigkeit im Deutschen wird von den Eltern nicht in Frage gestellt, obwohl sie eine zweisprachige Erziehung für ihre Kinder wünschen und im Privaten auch praktizieren. Sie sind sich mit den Erzieherinnen und Erziehern darin einig, dass die Vermittlung der deutschen Sprache eine der wichtigsten Aufgaben dieser Bildungsphase ist. Doch dies muss nicht heißen, dass auf die Förderung der Herkunftssprachen verzichtet werden muss oder dass man darauf verzichten sollte, wenn man eine möglichst gute Deutschförderung erreichen will (Neumann 2005, S. 203).

3. Projekte zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Elementarbereich

Das Deutsche Jugendinstitut hat die in den letzten Jahren und derzeit verfolgten Konzepte zur Sprachförderung in Kindergärten untersucht und in dem Buch „Schlüsselkompetenz Sprache“ (2005) vorgestellt. Die Analyse zeigt, dass „im Rahmen einer gezielten Sprachförderung (...) die Erstsprachen ausländischer Kinder kaum im Blick (sind), um so mehr kommen sie aber als Ausdruck einer gelebten Mehrsprachigkeit zu Wort (ebd., S. 306). Sie stellen fest, dass eine Integration der Erstsprachen in den Kita-Alltag durchaus gewünscht und auch umgesetzt wird, z.B. durch die Einstellung „muttersprachlicher Zusatzkräfte“, durch die Verwendung zweisprachiger Materialien und Medien bis hin zu Anregungen für Eltern, wie sie die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Kinder in den Herkunftssprachen unterstützen und fördern können.

Inzwischen gehe die Tendenz dahin, die Muttersprachen der Kinder als eine positive Voraussetzung für die weitere sprachliche Entwicklung der Kinder zu betrachten. Dies geht z.B. aus einem Zitat hervor, in dem ein neues Projekt des Deutschen Jugendinstituts begründet wird. Darin wird Sprachförderung als Querschnittsaufgabe betrachtet, die sich erstens auf alle Kinder, nicht nur die Migrantenkinder, richtet und zweitens auf die sprachlichen Aspekte der verschiedenen Bildungsbereiche in der Elementarerziehung: der Bewegungserziehung, der musikalisch-ästhetischen Früherziehung, der Medienarbeit sowie dem naturwissenschaftlichen Lernen. Dort heißt es: „Kinder die in der Kita zum ersten Mal mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen, fangen nicht bei Null an. In ihrer Muttersprache haben sie schon wesentliche Entwicklungsschritte gemeistert und ihr kognitiver Entwicklungsstand ist ihren Deutschfähigkeiten weit überlegen. Aufgabe der Kita muss es sein, die sprachlichen Anforderungen sorgsam an ihre Fähigkeiten anzupassen und ihnen adäquate Handlungsmöglichkeiten unabhängig von ihren Deutschkenntnissen zur Verfügung zu stellen. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache können ihr muttersprachliches Wissen und Können einbringen und die Kinder können Sprachen miteinander vergleichen. Dabei abstrahieren sie vom Inhalt, in dem sie über die Form von Sprache nachdenken. Das weckt eine Sprachbewusstheit, die förderlich für die sprachlich-kognitive Entwicklung aber auch für eine Herangehensweise an Sprache ist, wie Kinder sie für den späteren Schriftspracherwerb benötigen“ (Jampert/Leuckefeld 2006, S. 28).

Auch Projekte wie „Rucksack“, „Family-Literacy“ und „HIPPY“ werden immer häufiger verfolgt. Hier wird gezeigt, wie die Mehrsprachigkeit der Kinder durch Kooperation zwischen Elternhaus und Kita bzw. Schule gefördert werden kann und welche praktischen Ansätze bestehen, die Mehrsprachigkeit aktiv in die Sprachbildung einzubeziehen.

Auch in Hamburg gewinnen Konzepte von Mehrsprachigkeit bzw. der Einbeziehung der Herkunftssprache von Migrantenkindern an Boden. Im Hamburger Handlungskonzept zur Integration von Zuwanderern⁶ wird zwar im Abschnitt über vorschulische und schulische Bildung der Erwerb ausreichender Deutschkenntnisse vor Schuleintritt allem

⁶ Das Hamburger Handlungskonzept zur Integration von Zuwanderern (2006) ist verfügbar über <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/soziales-familie/zuwanderung/service/konzept,property=source.pdf>.

anderen vorangestellt, es wird jedoch folgendes auch gesagt: „Bilingualität stellt im Rahmen einer zusammenwachsenden Welt eine wichtige Ressource dar. Mehrsprachigkeit und weitere Interkulturelle Kompetenzen werden in den Kindertageseinrichtungen und Vorschulen positiv anerkannt und unterstützt und im Rahmen der Möglichkeiten gefördert. Darüber hinaus ist das Vermitteln der Herkunftssprache jedoch vornehmlich Aufgabe der Eltern bzw. außer(vor-)schulischer Einrichtungen. In diesem Zusammenhang wird geprüft, wie weit Eltern für die Sprachförderung qualifiziert werden können“ (Handlungskonzept 2006, S. 14).

Weiter heißt es, dass Sprachförderung und Interkulturelle Kompetenz als verpflichtender Teil der Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern etabliert werden soll. Geprüft werden soll „inwiefern darüber hinaus mehr mehrsprachiges Personal bzw. mehr Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit Migrationshintergrund im vorschulischen Bereich beschäftigt werden können“ (ebd.). Diese Sätze sind doch immerhin ein Hoffnungsschimmer dafür, dass die Zeit vorbei ist, als die Förderung von Zweisprachigkeit aus dem Schulgesetz gestrichen wurde und das so erfolgreiche Projekt dieser Fachschule zur Ausbildung von Migrantinnen zu Erzieherinnen finanziell nicht mehr gefördert wurde. Ich bedaure letzteres sehr, weil es bundesweit das einzige Projekt ist, mit dem gezielt Erzieherinnen gewonnen werden, die die Mehrsprachigkeit in den Kitas tatsächlich fördern können. Derzeit arbeitet eine behördenübergreifende Gruppe an den im Handlungskonzept formulierten Prüf- und Umsetzungsaufgaben. Der nächste Schritt werden Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen der Senatskanzlei und den Fachbehörden sein – hoffen und prüfen wir, ob die formulierten Ziele zur Förderung von Mehrsprachigkeit auch enthalten sein werden.

Zurzeit gibt es mehrere Projekte in Hamburg, die auf die Förderung von Mehrsprachigkeit von Kindern gerichtet sind, die ich kurz vorstellen möchte:

1. „Buchstart. Kinder lieben Bücher“

Bei Buchstart handelt es sich um eine Aktion der Kulturbehörde. In Anlehnung an ein Vorbild aus Großbritannien soll frühkindliche Leseförderung dadurch unterstützt werden, dass Kinder – zunächst nur die einjährigen – kostenlos Bilderbücher und ihre Eltern begleitend Informationen darüber bekommen, wie sie Kinder beim Hineinwachsen in der Welt der gesprochenen und geschriebenen Sprache unterstützen können. Das Projekt wird mit begleitenden Angeboten für Eltern und Kleinkinder in den Stadtteilen weitergeführt und dabei wird die Botschaft verbreitet: Sprich und lies mit deinem Kind in der Sprache, in der du dich am wohlsten fühlst.

2. „Family Literacy (Fly)“

Das Projekt gehört in den Rahmen des FÖRMIG-Programms; beteiligt sind acht Schulen und eine Kita. Im Projekt arbeiten Lehrerinnen und Erzieherinnen zusammen mit Müttern von Vorschulkindern und entwickeln gemeinsam Methoden und Materialien, mit denen sie die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder unterstützen können. Der Aspekt der Mehrsprachigkeit findet dabei besondere Berücksichtigung.

3. „HAVAS 5“

Auch dieses Projekt gehört in den FÖRMIG-Zusammenhang. Neben der Weiterentwicklung des HAVAS-Diagnoseinstruments in weiteren Sprachen und der Ausbildung von Studentinnen, Erzieherinnen und Lehrerinnen für den Umgang damit, werden Fördereinheiten entwickelt. Darunter sind Materialien und Konzepte zu verstehen, mit denen aufbauend auf die Diagnoseergebnisse Kinder individuell

sprachlich gefördert werden können. Dabei wird auch eine Fördereinheit „Mehrsprachigkeit“ entwickelt.

Es wäre sehr wünschenswert, wenn in Hamburg der Ansatz, die Herkunftssprachen der Kinder zu schätzen und in die sprachliche Förderung einzubeziehen, weiter ausgebaut und systematisch verfolgt würde.

4. Qualifizierung des pädagogischen Personals

Die Förderung von Kindern in ihren beiden Sprachen und die Förderung von Mehrsprachigkeit für alle Kinder sind anspruchsvolle pädagogische Tätigkeiten, auf die weder Erzieherinnen noch Lehrerinnen und Lehrer angemessen vorbereitet worden sind. Schon die Beobachtung der kindlichen Sprachentwicklung und der Einsatz von diagnostischen Verfahren ist für viele Pädagoginnen und Pädagogen eine Anforderung, die sie ohne gezielte Fortbildung nicht leisten können. Auch dafür gibt es in Hamburg bereits Projekte, von denen Susan Lange später auf dem Podium berichten kann. Da wir uns hier aber an einer Fachschule für Sozialpädagogik befinden, wo Erzieherinnen und Erzieher ausgebildet werden, möchte ich abschließend auf die Ausbildung eingehen. Ohne eine kulturelle und sprachliche Diversifizierung des pädagogischen Personals in den Einrichtungen der Kindertageserziehung und ohne die Qualifikation der Erzieherinnen und Erzieher für eine interkulturell gestaltete Elementarerziehung wird sich keine Situation der Akzeptanz und kreativen Nutzung der unterschiedlichen Voraussetzungen und Fähigkeiten der Kinder herstellen lassen. Es sind deshalb Anstrengungen darauf zu richten, junge Frauen und Männer aus den ethnischen Communities für eine sozialpädagogische Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher zu gewinnen. Zum zweiten sollten mittels Anpassungsqualifikationen Erzieherinnen und Erzieher mit einer geeigneten Vorbildung aus den Herkunftsländern für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen qualifiziert werden. Zum dritten sind in den Ausbildungsverordnungen und Bildungsplänen der sozialpädagogischen Fachschulen und anderen Ausbildungseinrichtungen Bildungsstandards zu implementieren, die auf die Fähigkeit zum Umgang mit sprachlicher, sozialer und kultureller Heterogenität zielen. Die angehenden Erzieherinnen und Erzieher benötigen Wissen über die Lebenssituation von Migrantenfamilien in Deutschland, über ihre kulturellen und weltanschaulichen Traditionen und sie müssen interkulturelle Kompetenz in dem Sinne entwickeln, dass sie die Fähigkeit zu Anerkennung von Verschiedenheit und zum angemessenen Umgang mit Vielfalt entwickeln. Im Hinblick auf die Förderung von Mehrsprachigkeit müssten sie Einblick in Spracherwerbsprozesse unter Bedingungen von Zweisprachigkeit erhalten, diagnostische Fähigkeiten entwickeln, um den Sprachstand und die Sprachentwicklung von zweisprachigen Kindern beurteilen zu können, und sie müssten lernen, didaktische Konzepte zu entwickeln oder auch nur anzuwenden, die sprachliches Lernen der Kinder in Verbindung mit Musik, Bewegung, Spiel und naturwissenschaftliches Denken setzen (vgl. Neumann 2005, S. 210-212).

Ich freue mich, dass die Hamburger Fachschulen sich dieser Aufgabe annehmen, denn immerhin wächst die Hälfte aller Kinder in Hamburg zweisprachig auf oder hat zumindest das, was man einen „Migrationshintergrund“ nennt: nämlich Familienmitglieder, die eine andere Sprache als Deutsch sprechen, in anderen Ländern leben oder vor ein oder zwei Generationen nach Deutschland eingewandert sind. Ich hoffe, dass ich Ihren Diskussionen den verlangten Impuls gegeben habe.

Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

5. Literaturverzeichnis

Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg., 2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard: Sprachliche Kompetenzen : Konzepte und Messung - DESI-Studie (Deutsch-Englisch - Schülerleistungen International. Weinheim (u.a): Beltz.

Gogolin, Ingrid (2007): Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituationen für mehrsprachige Kinder. Expertise. Universität Hamburg, Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung.

Gogolin, Ingrid (1987): "Muttersprache" Zweisprachigkeit. Sprachliche Bildungsvoraussetzungen der Kinder aus ethnischen Minderheiten. In: Pädagogische Beiträge 12, S. 26-30

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim, 2003: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. BLK- Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107.

Jampert, Karin/Kerstin Leuckefeld (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie Kinder durch Musik, Bewegung, Naturwissenschaft und Medien zur Sprache kommen. In: KiTa Spezial, Nr. 1/2006, S.27-28.

Jampert, K./Best, P./Guadatiello, A./Holler, D./Zehnbauer, A. (2005): Sprachliche Förderung in der Kita. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte – Projekte – Maßnahmen. Weimar/Berlin: Verlag das netz.

Jampert, K. (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen: Leske + Budrich.

Jampert, K./Leuckefeld, K./Zehnbauer, A./ Best, P. (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien. Weimar/Berlin: Verlag das netz.

Kroffke, S./Rothweiler, M. (2006): Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen durch Kinder mit Deutsch als Erstsprache. In: Vliegen, M. (Hrsg.): Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb. Frankfurt: Peter Lang, S. 145-153.

Neumann, Ursula (2005): Kindertagesangebote für unter sechsjährige Kinder mit Migrationshintergrund. In: Ahnert, Liselotte (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München: DJI, S. 175-226.

Neumann, Ursula (Hrsg., 2003): Lernen am Rande der Gesellschaft : Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster (u.a.) : Waxmann.

Neumann, Ursula (Hrsg., 2002): Wie offen ist der Bildungsmarkt? : rechtliche und symbolische Ausgrenzungen junger afrikanischer Flüchtlinge im Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungssystem. Münster (u.a.) : Waxmann.

OECD (Hrsg., 2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris: OECD.

Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und interkulturellen Verständigung. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.

Reich, Hans H. (2004): Die sprachliche Entwicklung türkisch-deutscher Grundschüler in Hamburg. Projektbericht, Landau: Universität (unveröffentlicht).

Reich, Hans-H./Roth, Hans-Joachim/Neumann, Ursula (Hrsg., 2007): Sprachdiagnose und aufbauende Förderung [=Arbeitstitel]. Münster u.a.: Waxmann-Verlag (Reihe FörMig edition, Band 3, im Erscheinen).

Reich, Hans-H./Roth, Hans-Joachim (2004): HAVAS 5 – Hamburger Verfahren zur Sprachstandsdiagnose Fünfjähriger. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

Reich, Hans H./Roth, H.-J. in Zusammenarbeit mit I. Dirim, J. Norman Jørgensen, Gudula List, Günther List, U. Neumann, G. Siebert-Ott, U. Steinmüller, F. Teunissen, T. Vallen und V. Wurnig (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Behörde für Bildung und Sport, Hamburg.

Rothweiler, Monika (2004): Sprachförderung im mehrsprachigen Kindergarten. In: Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V. (Hrsg.): Kompetent mehrsprachig. Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten. Frankfurt a.M., S. 51-101.

Thoma, D./Tracy, R. (2006): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund - Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg/Br.: Fillibach Verlag, S. 58-79.

Tracy, R./ Gawlitzek-Maiwald, I. (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Band 3: Sprachentwicklung. Göttingen (Hogrefe), S. 495-535.

Internetquellen

Bos, Wilfried/ Pietsch, Marcus (2004, erschienen 2007): Erste Ergebnisse aus KESS 4. Behörde für Bildung und Sport, Hamburg. URL: <http://www.sub.uni-hamburg.de/e-pub/volltexte/2007/39/> (10.06.2007).

Die Ausländerbeauftragte des Senats der Freien und Hansestadt Hamburg (2001): Bericht an den Senat der Freien und Hansestadt Hamburg. URL: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Neumann/Senatsbericht.pdf> (10.06.2007).

Hamburgisches Schulgesetz.

URL: <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-port/service/veroeffentlichungen/schulgesetz/neues-schulgesetz,property=source.pdf> (10.06.2007).

Hamburger Handlungskonzept zur Integration von Zuwanderern. URL:

<http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/soziales-familie/zuwanderung/service/konzept,property=source.pdf> (10.06.2007).