

Sprachliche Bildung für alle: Kinder, Familien, pädagogische Fach- und Lehrkräfte, Bildungsinstitutionen, Bildungspolitik

ROSEMARIE TRACY

Abstract

Der Spracherwerb, ob ein- oder mehrsprachig, gehört zu den erstaunlichsten Leistungen der frühen Kindheit und beeindruckt die Forschung nach wie vor. Was wir bereits wissen, reicht allerdings schon, um Kinder, aber auch ältere Lernende, wesentlich effektiver als bisher zu unterstützen. In dem Text geht es um eine Auswahl praxisrelevanter Grundlagenwissens über Sprache und um förderliche Erwerbsbedingungen. Thematisiert werden u. a. die Komplexität und Dynamik natürlicher Sprachen, die Art und Intensität des benötigten Inputs, die Vorteile des frühen Unterstützungsbeginns und die vertrauensvolle Kooperation mit Familien. Verzichtbar hingegen sind hinderliche Ideologie und hartnäckige Mythen.

Mittlerweile trennen uns zwei Jahrzehnte von den internationalen Vergleichsstudien (Baumert et al. 2001), die den Bildungsinstitutionen vieler Länder ein schlechtes Zeugnis ausgestellt haben. Seither haben wir ohne Zweifel viel gelernt und auf den Weg gebracht, darunter Förderkonzepte für pädagogische Einrichtungen entlang der Bildungsbiografie, diagnostische Verfahren, Begleit- und Evaluationsforschung. Dringend notwendige Konsequenzen für die Ausbildung und Weiterqualifizierung von pädagogischen Fachkräften und für Lehramtsstudiengänge wurden gezogen. Im gleichen Zeitraum hat sich die Lage in Folge von Migrations- und Fluchtbewegungen, durch die Zunahme von Quereinsteiger/innen und pandemiebedingte Betreuungs- und Unterrichtsausfälle erheblich verschlechtert. Im Hinblick auf die Förderung sprachlicher Fähigkeiten drängt außerdem weiterhin die Notwendigkeit, pädagogische Fachkräfte und Lehrer/innen zu einem beherzteren und vorbehaltloseren Umgang mit einer Realität zu befähigen, die weltweit „normal“ ist: die individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Ironischerweise handelt es sich dabei um ein Phänomen, für welches das menschliche Gehirn prinzipiell bestens gerüstet ist. Langfristig – das wissen wir auch – profitiert das Gehirn auch im Alter von seinen mehrsprachigen Ressourcen, weil sie das kognitive Altern und Demenz hinauszögern (vgl. Bialystok et al., 2004).

Initiativen für die Sprachförderung unterscheiden sich in vielerlei Dimensionen: hinsichtlich des Alters der Zielgruppen, der Feststellung von Förderbedarf und der Organisationsformen (Häufigkeit und Dauer von Förderangeboten; alltagsintegrierte

oder spezifische Förderung von kleinen Gruppen; Möglichkeiten der Einbindung von Eltern und externen Förderkräften). Sie differieren auch hinsichtlich der Art und Weise, in der für die Förderung verantwortliche Fach- und Lehrkräfte oder ganze Teams weiterqualifiziert und durch Coaching und Evaluationen begleitet werden. Förderkonzeptionen und Qualifizierungsangebote für Förderkräfte unterscheiden sich auch bezüglich des Forschungsstands, auf den sie rekurrieren, d. h. hinsichtlich des vermittelten Wissens über Sprache, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. Diese Vorstellungen, ebenso wie die persönlichen Erfahrungen und Einstellungen von pädagogischen Fach- und Lehrkräften beeinflussen letztlich die Entscheidung, wer und was der Förderung bedarf und welche Maßnahmen zu priorisieren sind.

Dieser Beitrag ist programmatischer Natur, kein Forschungsüberblick. Ich beschränke mich daher darauf, selektiv konsensfähige Erkenntnisse der aktuellen Grundlagenforschung zu thematisieren. Anschließend werden Folgerungen für die pädagogische Praxis gezogen, wobei der Fokus auf dem Elementarbereich liegt. Mein Fazit wird bereits in der bewusst provokativ formulierten Überschrift vorweggenommen. Gefragt sind Unterstützungssysteme für viele Zielgruppen: für Kinder, für Eltern, für ganze Teams pädagogischer Fach- und Lehrkräfte in unterschiedlichen Bildungsinstitutionen. Schließlich bedarf es auch der (un)geduldigen Nachhilfe für die Politik, denn die Investition in frühkindliche Bildung ist gesellschaftspolitisch und volkswirtschaftlich die auf lange Sicht kostengünstigste Lösung, wirkt Spätfolgen entgegen und leistet einen wichtigen Beitrag zu Chancengerechtigkeit und sozialem Frieden. Das darf uns aber nicht von einer „durchgängigen“ Förderung über Bildungsinstitutionen hinweg abhalten (vgl. Gogolin et al., 2011).

Sprache: vertraut und gleichzeitig unvertraut

Unsere Sprachen – gesprochen, gebärdet, geschrieben – sind für jeglichen Wissenserwerb, unsere soziale Zugehörigkeit und unser Selbstwertgefühl unverzichtbar. Nur über Sprache können wir uns über Vergangenes und Geplantes, über Irrtümer, Fantasien und Förderziele verständigen. Wir reagieren empfindlich auf Kritik an unserem Sprachgebrauch und auf verbales Verhalten, das wir als übergriffig und unhöflich empfinden. Wir erkennen meistens schon an kurzen Äußerungen anderer, ob sie einen anderen Dialekt sprechen als wir.

Die Vertrautheit mit der eigenen Sprache steht im Widerspruch zu der Tatsache, dass wir keinen bewussten Einblick in unsere Sprachfähigkeit haben. Ebenso wenig, wie wir als Lai/inn/en wissen, wie unsere Organe funktionieren oder sich entwickelt haben, könnten wir Details des grammatischen Regelsystems beschreiben, dem wir die Eigenschaften unserer Sätze verdanken. Wir könnten auch nicht erläutern, wie wir es Schritt für Schritt geschafft haben, uns bereits im Alter von drei bis vier Jahren die grammatischen Grundlagen unserer Erstsprachen anzueignen.

Nun darf man die Rede von „Aneignung“ oder „Erwerb“ nicht wörtlich nehmen, denn Sprachen kann man nicht wie ein konkretes Objekt besitzen oder inspizieren

wie ein Organ. Sprachbeherrschung ist auch keine Frage von alles oder nichts. Es gibt Strukturen, die besonders früh erworben werden und die sich auch im Sprachkontakt als robust erweisen. Aber es gibt auch viele Bereiche, in denen sich Muttersprachler/innen der gleichen Sprachgemeinschaft graduell voneinander unterscheiden. Letzteres zeigt sich beispielsweise auch im Umfang des Wortschatzes, der in besonders hohem Maße von der individuellen Erfahrung und Bildungsbiografie abhängig ist. Man denke auch an regionale und individuelle Unterschiede in der Verwendung des grammatischen Genus oder des Kasus. Hand aufs Herz! Sagen Sie *die* oder *der Python*, *die* oder *der Butter*? *Das*, *die* oder *der Mail*? Lehren Sie *jemanden* oder *jemandem* etwas? Sagen Sie *größer als* oder *größer wie*?

In unserem kommunikativen Alltag stört es uns glücklicherweise nicht im Geringsten, dass wir die Eigenschaften unserer Sprachen und ihren Einsatz in Produktion und Verstehen nicht bewusst durchschauen. Für Fach- und Lehrkräfte, die Menschen beim Spracherwerb unterstützen sollen und wollen, ist es allerdings unerlässlich, über laienhafte Vorstellungen von Sprache und Mehrsprachigkeit hinauszuwachsen und die Fähigkeit zu entwickeln, ihre eigenen Alltagstheorien kritisch zu hinterfragen.

Sprachen sind komplex, sprachliches Verhalten ist komplex

Wir alle – und zwar jede/r für sich – haben mit unserem Erstspracherwerb eine beachtliche Herausforderung gemeistert, weil sprachliche Systeme komplex sind. Sie umfassen viele unterschiedliche Arten von Kenntnissen. Allein beim Aufbau des Wortschatzes speichern wir für jedes Wort eine Form (Laut- und Silbenstruktur, Betonungsmuster, in manchen Sprachen Tonhöhe oder Klicks), seine Bedeutung, die Wortklasse und damit Information über die Verwendungsmöglichkeit im Satz, Hinweise über die kontextuelle Angemessenheit sowie im Zuge des Schriftspracherwerbs Information zur Orthografie. Morphologische Kombinationsregeln erlauben uns, neue Wörter zu bilden, die man nicht in Wörterbüchern findet. Syntaktische Regeln ermöglichen uns, nie zuvor gehörte Sätze zu formulieren. Nicht nur müssen wir eine Fülle von Wörtern, Kombinations- und Interpretationsregeln im Gedächtnis speichern, wir müssen auch beim Sprachverstehen und bei der Sprachproduktion rasant schnell darauf zugreifen können.

Angesichts der Komplexität natürlicher Sprache und ihrer Verwendung beeindruckt, wie problemlos sich Kinder jede der 6000–7000 möglichen Erstsprachen dieser Welt aneignen können. Dazu sind drei Voraussetzungen nötig: (a) die dem Menschen angeborne Befähigung zum Spracherwerb, (b) die Anregung, der „Input“, durch die Umgebungssprache sowie (c) leistungsfähige kognitive Strategien der Mustererkennung, -verarbeitung und -speicherung. Während die Wissenschaft seit Langem über Details der Interaktion von Anlage, Umwelt und genereller Kognition streitet, wird die Relevanz dieses Terzetts an sich nicht länger infrage gestellt.

Einsprachigkeit und perfekte Sprachbeherrschung sind Fiktionen

Aus heutiger Forschungsperspektive ist die perfekte Sprachbeherrschung, ob ein- oder mehrsprachig, eine Fiktion. Eine Illusion ist allerdings auch die Vorstellung von Einsprachigkeit, wenn man darunter die Verfügbarkeit eines *einzigsten* grammatischen Systems versteht. Wir alle schreiben anders als wir sprechen, und wir wählen in Abhängigkeit vom Kontext und von Adressat/inn/en unterschiedliche, mal eher formelle, mal informelle Register. Spätestens in der Grundschule, wenn sie sich zusätzlich zu umgangssprachlichen, dialektal geprägten Varianten ihrer Erstsprache mit standard- und bildungssprachlichen Registern konfrontiert sehen, gibt es auch für bis dahin (relativ) einsprachige Kinder keine Alternative: Sie werden mehrsprachig.

Viele Kinder wachsen bereits von Geburt an in mehrsprachigen Kontexten auf, also mit „doppelten“ bzw. mehreren simultanen Erstsprachen, wenn Vater und Mutter in unterschiedlichen Sprachen mit ihnen sprechen und sich vielleicht untereinander in einer dritten Sprache verständigen. Kinder, deren familiäre Erstsprachen Minderitätssprachen sind – in deutschsprachigen Ländern u. a. Spanisch, Kurdisch, Vietnamesisch, Griechisch oder Türkisch –, kommen meistens im Vorschulalter mit Varietäten der Majoritätssprache in Kontakt, im günstigsten Fall so intensiv, dass sie sich Deutsch als frühe Zweitsprache in Grundzügen noch vor der Einschulung aneignen können. In vieler Hinsicht verläuft dieser frühe Zweitspracherwerb noch so, wie wir es vom Erstspracherwerb kennen (vgl. Tracy, 2008). Es ist also keine Überraschung, dass sich aufgrund zunehmender Mobilität und Erwerbskonstellationen verschiedene Erwerbstypen (Erstspracherwerb, einfach oder mehrfach, früher vs. später Zweitspracherwerb, Erwerb dritter und weiterer Sprachen, Fremdsprachunterricht oder Erwerb ohne Unterricht) nicht so klar differenzieren lassen, wie wir es lange angenommen haben.

Sprachen sind immer in Bewegung

Niemand von uns spricht oder schreibt noch wie unsere Großeltern. Intergenerationelle Brüche liegen in der Natur der Sache, denn Sprachen sind nun einmal keine Erbstücke, die man unbeschadet weiterreichen kann. Aber schon innerhalb einer Generation finden Veränderungen statt. Wir alle erweitern unsere Ausdrucksrepertoires unser Leben lang, u. a. dank neuer Tätigkeiten, Hobbys und aufgrund der Begegnung mit anderen Sprachen. Sprachkontakt kommt auf vielfältige Weise zustande: durch Fremdsprachenunterricht, Reisen, freiwillige Verlegung des Lebensmittelpunkts, erzwungene Migration, Krieg und Vertreibung. Im positiven Fall erweitern wir unser Gesamtrepertoire durch Kompetenzen in neuen Sprachen. Aber Realität ist auch, dass Sprachen durch abnehmende Verwendungsgelegenheit, Unerwünschtheit und Verbote – man denke hier auch an die Debatten um die Forderung „Deutsch im Schulhof“ (Wiese et al., 2020) – nicht mehr erworben werden bzw. stagnieren und mit der

Zeit verschwinden. Weltweit ist ein beachtlicher Teil der noch existierenden Sprachen und Dialekte vom Verschwinden bedroht. Durch Sprachkontakt entstehen auch immer wieder neue Hybridsprachen und Dialekte, in denen Merkmale verschiedener Ausgangssprachen konvergieren und innovative neue Eigenschaften hervorgebracht werden (vgl. Wiese, 2012).

Simultan erworbene Erstsprachen können sich unterschiedlich schnell, also asynchron, entwickeln. In einer Sprache werden beispielsweise schon ganze Sätze produziert, in der anderen hingegen zum gleichen Zeitpunkt nur erste Wortverbindungen. Dies zeigt, wie gut bilinguale Kinder ihre Sprachen unterscheiden und beim Produzieren trennen können. Dennoch durchlaufen viele von ihnen mehr oder weniger intensive Phasen des Mischens. Dabei sind sie auch in der Lage, temporäre Lücken in der einen Sprache durch Konstruktionen und Wörter einer anderen zu füllen (vgl. Tracy, 2008; 2014). Ebenso wie das Code-Switching von jugendlichen und erwachsenen Mehrsprachigen ist die Sprachmischung in der Kindheit kein Grund zur Beunruhigung. Diese Erkenntnis dürfte für Fachkräfte auch bei der Beratung von Eltern nützlich sein.

Kindliche Grammatiken sind besonders dynamisch und daher schnelllebig

Äußerungen von typisch entwickelten Einjährigen bestehen aus einzelnen Wörtern. Deutlich anders klingen Anderthalbjährige (erste Wortkombinationen) und Zwei- bis Dreijährige (Hauptsätze, oft schon Nebensätze). Sprachliche Kenntnissysteme können sich in der Kindheit so schnell entwickeln, dass wir nicht einmal in der Lage sind, alle aufeinanderfolgenden Erwerbsschritte zu identifizieren. Mittlerweile hat die Spracherwerbsforschung auf der Basis von datenintensiven Längs- und Querschnittstudien für viele Sprachen und viele Strukturbereiche typische Erwerbsverläufe rekonstruiert. Für eine Reihe von ihnen kennen wir auch atypische Erwerbsverläufe (z. B. im Fall spezifischer Sprachentwicklungsstörungen, abgekürzt SSES). Grundlegendes Wissen um typische und atypische Prozesse ist nicht nur relevant für Expert/inn/en aus Sprachtherapie und Pädiatrie, sondern auch für pädagogische Fachkräfte, da sie oft als Erste bemerken, dass bei einzelnen Kindern trotz intensivem Input im Vergleich mit anderen Lernenden die erwartbare Dynamik ausbleibt (vgl. Schulz, 2013).

Was das für die pädagogische Praxis heißt? Bewegung im Kopf!

Angesichts des Qualifizierungsbedarfs ist der Wissenstransfer aus der Forschung in die Gesellschaft und in die pädagogische Praxis zu intensivieren. Expert/inn/enwis-

sen um die wichtigsten Merkmale der jeweiligen Zielsprache und der systematischen und kreativen Art und Weise, in der sich Kinder Sprachen aneignen, bildet die Voraussetzung für eine gezielte und effektive Sprachförderung. Diese Grundkenntnisse bilden auch die Basis für jegliche Art der Diagnostik, ob mit oder ohne spezifische Testverfahren. Nur wer erkennt, welche Meilensteine des Spracherwerbs ein Kind bereits gemeistert hat, kann es angesichts knapper Zeitressourcen individuell und gezielt fördern und die Erwerbsdynamik in Richtung Zielsprache unterstützen.

Sprache ist komplex und braucht komplexen Input

Um sich die Vielfalt sprachlicher Subsysteme und die Art ihres Zusammenhangs zu erschließen, brauchen Lernende komplexen – keinen vereinfachten! – Input in relevanten Kontexten. Über „Alle schnell aufräumen!“ hinaus müssen sie Sätze hören wie: „Es wäre schön, wenn ihr jetzt alle mithelfen und aufräumen könntet. Peter, räumst du mal die Klötze weg? Ich räume zuerst den Tisch ab. Irem, hilfst du mir bitte mal?“ etc. (vgl. Voet Cornelli et al., 2020).

Lernende müssen formale Varianten von Wörtern und Satzmustern wahrnehmen und vergleichen können. Wer „lacht“ hört und – wenn es um Vergangenes geht – „lachte“, „Kirsche“ und – sofern mehrere im Spiel sind – „Kirschen“, soll annehmen, dass solche minimalen Unterschiede mit Unterschieden im Kontext korrelieren. Unser Gehirn ist in der Lage, zu entdecken, dass es sich bei Variation nicht etwa um Versprecher oder um formale Beliebigkeit handelt, sondern dass sie einen Grund hat, also relevant ist auf der Ebene der Bedeutung. Allerdings: Um dies leisten zu können, müssen Lernende subtile Unterschiede, wie den zwischen *den* und *dem*, überhaupt erst einmal hören können. Ist die Umgebung zu laut oder ist der Situationsbezug nicht erkennbar, geht dies nicht. Auf diesen Punkt wird später noch einmal eingegangen, weil er für Entscheidungen über spezifische Förderstrategien wichtig ist.

Sprachförderung ist kein Projekt

Zu den Erkenntnissen der letzten Jahrzehnte gehört die Einsicht, dass Sprachförderung kein Projekt unter vielen ist, das man einige Monate lang anbieten kann und dessen Zweck sich danach erledigt hat. Es geht um Kontinuität, d. h. um auf lange Sicht angelegte, die gesamte Bildungsbiografie begleitende, „durchgängige“ Maßnahmen (im Sinne des FörMiG-Programms, vgl. Gogolin et al., 2011). Das bedeutet, Lernenden vielfältige Erwerbs- und Kommunikationserfahrungen zu ermöglichen, innerhalb und außerhalb institutioneller Kontexte. Sprachlicher Förderung kommt insofern eine privilegierte Rolle zu, da ein Mindestmaß sprachlicher Fähigkeiten Sprungbrett und Basis für alle weiteren Bildungsbereiche bildet. Sprache läuft gewissermaßen „außer Konkurrenz“.

Sprachförderung braucht Gespräche, die diesen Namen verdienen, und einen langen Atem

Voraussetzung für den frühen Spracherwerb außerhalb des familiären Kontextes ist ein intensives Sprachangebot mit Vorbildern, an denen sich Kinder orientieren können. Pädagogische Fachkräfte und Förderkräfte benötigen über ihre fachliche Expertise hinaus vor allem Zeit, um genau dies zu leisten und mit Kindern zu kommunizieren. Einrichtungen müssen durch Konfigurieren von Fördergruppen sicherstellen, dass Kinder ungeachtet von Hintergrundgeräuschen relevanten Input hören und zugleich sehen können, worauf sich Erwachsene oder andere Kinder beim Sprechen fokussieren. Kindliche und erwachsene Gesprächspartner/innen müssen ihre Aufmerksamkeit auf die gleichen Dinge und Ereignisse richten und sich durch Augenkontakt immer wieder vergewissern können, dass der/die andere noch „dabei“ ist. Jedes Kind muss außerdem Gelegenheit haben, sich selbst aktiv an Gesprächen zu beteiligen, denn die eigene Produktion beflügelt die Automatisierung der Äußerungsplanung. Möglichkeiten zu Gesprächen, in denen wechselseitig gesprochen wird, dürfen daher nicht dem Zufall überlassen bleiben oder nur denjenigen Kindern zugutekommen, die, mutiger als andere, von sich aus die Initiative ergreifen. Auch ein Kind, das anfangs kaum etwas versteht, kann anhand dessen, was man beim Sprechen gerade tut (z. B. einen Baum malen, Klötze wegräumen, auf einen Vogel blicken) raten, worum es geht. Dass dies in großen Gruppen unmöglich ist, ist leicht nachzuvollziehen. Von Sprachförderung oder gar einer individuellen Förderung, die diese Bezeichnung verdient, kann also nur dann die Rede sein, wenn Dialoge über mehrere Redezüge hinweg möglich sind. Gespräche, Erzählen und sonstige Aktivitäten in Kleingruppen sind daher keinesfalls als Diskriminierung oder Stigmatisierung zu sehen. Sie sind ein Privileg, von dem alle Kinder einer Einrichtung – also nicht nur Kinder mit Förderbedarf – profitieren. Alle kommen zu Wort und allen wird geduldig zugehört: eine ideale Lernerfahrung für Sozialverhalten und kommunikative Praxis.

Frühe Förderung ist für alle Beteiligte eine gute Lösung

Menschen können sich ein Leben lang Sprachen aneignen, auch wenn mit steigendem Alter die Wahrscheinlichkeit einer Angleichung an die Erstsprachlerner/innen einer Sprache sinkt. Mit dem Alter steigt auch die interindividuelle Variabilität im Ergebnis, insbesondere dann, wenn man sich neue Sprachen ohne Unterstützung durch Unterricht aneignet. Vor allem an der Lautproduktion und prosodischen Merkmalen werden erwachsene Zweitsprachlernende besonders schnell als solche erkannt, selbst dann, wenn ihr Wortschatzumfang in der Zweitsprache den von Muttersprachler/inne/n übertrifft und sie wissenschaftliche Abhandlungen oder literarische Texte mühelos lesen oder sogar selbst verfassen können.

Für einen möglichst frühen Förderbeginn spricht, dass Kleinkinder beim Kontakt mit neuen Sprachen in vieler Hinsicht noch auf die Mechanismen und Fähigkei-

ten zugreifen können, die den Erstspracherwerb erfolgreich machen. Frühe Fördermaßnahmen bedeuten außerdem Zeitgewinn und geben Kindern Gelegenheit, sich vor Eintritt in die Schule Grundlagen für den Ausbau der Majoritäts- und Schulsprache anzueignen. Schließlich sollte noch eine weitere Überlegung eine Rolle spielen: Bei jüngeren Kindern ist die Wahrscheinlichkeit geringer, dass sie auf Grund fehlender Sprachkenntnisse bereits von ihrer Umgebung negativ beurteilt wurden und von daher Ängste entwickeln, sich in einer neuen Sprache zu äußern. Zu bedenken ist allerdings auch, dass den familiären Erstsprachen der Kinder durch die frühe Unterstützung des Zweitspracherwerbs mächtige Konkurrenz erwächst. Das spricht ganz und gar nicht gegen einen möglichst frühen Förderbeginn, sollte aber dazu anregen, zu überlegen, was man zum Erhalt und der Weiterentwicklung der Erstsprachen auch dann beitragen kann, wenn man sie selbst nicht beherrscht.

Zwei- bis dreijährige Kinder wissen, wie Sprache „funktioniert“. Sie sind Expert/inn/en ihrer Familiensprachen und nutzen dieses Wissen, um die Bedeutung von Ausdrücken, die sie noch nicht kennen, mithilfe des Kontexts zu erraten. Der Alltag in Kindertagesstätten und die Objekte, Ereignisse und Themen der neuen Umgebung diktieren auf natürliche Weise den Wortschatz und die Ausdrücke, die Kinder am schnellsten verstehen sollten und auch verstehen wollen. Das Kommunikations- und damit zugleich Förderangebot kann sich thematisch problemlos an diesem natürlichen Bedarf der Kinder und am Alltagsgeschehen in den Einrichtungen ausrichten.

Eigene Vorbehalte und Missverständnisse überwinden

Sich für die Sprachförderung fit zu machen, bedeutet auch, Vorurteile und Missverständnisse in Bezug auf die Sprachen und Kompetenzen, mit denen Kinder in unsere Bildungseinrichtungen kommen, hinter sich zu lassen. Das erfolgreiche Lernen der Majoritätssprache bedeutet nicht, den anderen Sprachen die Daseinsberechtigung und das Willkommen in den Einrichtungen zu verweigern, zumal diese Sprachen schließlich in den Köpfen der Kinder ohnehin immer dabei sind. Benötigt wird ein beherrzter und angstfreier Umgang mit Menschen, deren Sprachen man nicht versteht, aber natürlich lernen könnte! In jedem Fall bietet es sich an, Kinder wissen zu lassen, dass man auch von ihnen viel lernen kann und dass man ihre vorhandenen Fähigkeiten respektiert. Mittlerweile hat sich auch in Schulen die Einsicht durchgesetzt, dass es dem Lösen von Aufgaben dient, Kinder bei Gruppenarbeiten explizit zu ermutigen, alle ihre Sprachen zu nutzen. Zu wünschen ist auch, dass die großen Migrantensprachen durch schulische Maßnahmen aktiver als bisher unterstützt werden, dadurch auch für Kinder und Jugendliche mit anderen Erstsprachen an Status und Attraktivität gewinnen, und dass es ermöglicht wird, sich vorhandene Sprachkompetenzen als bildungsrelevant anerkennen zu lassen. Die Europäische Kommission wünscht sich mehrsprachige Bürger/innen. Unsere Kindertagesstätten und Schulen sind voll davon.

Familien den Rücken stärken

Sprachen – wie bereits betont – verändern sich. Auch Eltern und Großeltern mit Migrationsbiografie sprechen selbst nicht mehr wie Verwandte im ursprünglichen Herkunftsland. Entsprechend entwickeln sich die Sprachen ihrer Kinder und Enkel unter veränderten Inputbedingungen. Teil des Inputs ist oft auch das Mischen von Minoritäts- und Majoritätssprachen. Nicht selten sehen Eltern ihren eigenen Sprachgebrauch kritisch und haben ein schlechtes Gewissen, weil sie ihrem Nachwuchs keine „perfekten“ Modelle der Herkunftssprache anbieten. Hinzu kommt die Sorge, dass Kinder die Verwendung der Erstsprache mehr und mehr ablehnen und bei Besuchen im Herkunftsland auf Kritik stoßen. Allerdings verändern sich nicht nur die zugewanderten Sprachen. Auch die im Herkunftsland verbliebenen Menschen sprechen nicht mehr so wie vor einigen Jahrzehnten. Konsequenz ist ein natürliches Auseinanderdriften, während zugleich durch den Sprachkontakt typologisch unterschiedliche sprachliche Systeme konvergieren. Ob und in welcher Form sich Sprachen entwickeln und erhalten lassen, hängt von ihren Verwendungsmöglichkeiten ab, u. a. auch davon, ob Menschen in ihnen lesen und schreiben lernen.

Verständlicherweise wollen Eltern beides: Ihre Kinder sollen die Majoritätssprache gut lernen und sie wünschen sich den Erhalt ihrer Herkunftssprachen. Entgegen früherer Meinung sollte man sie dazu ermutigen, mit ihren Kindern in ihren Familiensprachen zu sprechen bzw. Sprachen zu verwenden, die sie selbst gerne sprechen und in denen sie sich authentisch und ernst genommen fühlen. Dass dabei unterschiedliche Ressourcen zum Einsatz kommen, also auch Mischformen, ist vor allem eines: eine natürliche Folge von Mobilität und Sprachkontakt im Kopf. Damit sind sie zugleich wiederum gute Rollenmodelle für ihre Kinder: Mehrsprachigkeit bedeutet eben auch, sich jenseits aller puristischen Fiktionen souverän auf einem Kontinuum von Ausdrucksmöglichkeiten zu bewegen.

Abschließende Überlegungen

Die Herausforderungen, mit denen sich unser Bildungssystem momentan konfrontiert sieht, werden uns noch auf absehbare Zeit erhalten bleiben. Grund zu Optimismus gibt es trotzdem angesichts dessen, was sich in den Köpfen von Kindern und Erwachsenen bewegen kann. Vielen pädagogischen Fachkräften und Lehrenden ist es mittlerweile gelungen, einen wichtigen Perspektivwechsel zu vollziehen: Sie sind nicht länger darauf fixiert, was alles „nicht stimmt“ oder von zielsprachlichen Normen abweicht, sondern sie sind in der Lage, anzuerkennen, was bereits da ist, in welcher Hinsicht Abweichungen systematische Zwischenschritte innerhalb von Lernersprachen sind und was sich dank ihrer Förderexpertise weiterentwickeln kann.

Dass Kinder hervorragende Lerner/innen neuer Sprachen sind, steht außer Frage; insbesondere der Erstspracherwerb ist im Grunde ein Selbstläufer, sofern das Terzett der Voraussetzungen (Veranlagung, Input, Kognition) unbeeinträchtigt arbei-

ten kann. Das Professionswissen und das Können, um Kinder bestmöglich gezielt, d. h. mit Blick auf konkrete Eigenschaften der Zielsprache, zu unterstützen, lassen sich ebenfalls erwerben, und das Vertrauen von Eltern kann man sich durch respektvollen Umgang verdienen. Für den frühpädagogischen Bereich müssen Bildungsinstitutionen und Bildungspolitik in erster Linie dafür Sorge tragen, dass die Bedingungen stimmen, damit Kinder und Erwachsene konzentriert dem nachgehen können, was sie ohnehin gerne tun und eigentlich hervorragend können: miteinander kommunizieren und ihre sprachlichen Ressourcen zum Einsatz bringen.

Literaturverzeichnis

- Baumert, J., Stanat, P., & Demmrich, A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, Grundlagen und Durchführung der Studie. In D. P. Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 15–68). Opladen: Leske und Budrich.
- Bialystok E., Craik F., Klein R., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*, 19, 290–303.
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H., Roth, H. J., & Schwippert, K. (Hrsg.) (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMiG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- Schulz, P. (2013). Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern. *Sprache, Stimme und Gehör*, 37, 1–5.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.
- Tracy, R. (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In M. Krifka, J. Blaszcak, A. Leßmöllmann, R. Tracy, & H. Truckenbrodt (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler* (S. 13–33). Berlin: Springer.
- Voet Cornelli, B., Geyer, S., Müller, A., Lemmer, R., & Schulz, P. (2020). *Vom Sprachprofi zum Sprachförderprofi. Linguistisch fundierte Sprachförderung in Kita und Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Wiese, H. (2012). *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. München: C. H. Beck.
- Wiese, H., Tracy, R., & Sennema, A. (2020). *Deutschpflicht auf dem Schulhof? Warum wir Mehrsprachigkeit brauchen*. Berlin: Duden.