

Mehrsprachiges Aufwachsen

Dr. Christiane Hofbauer

Wenn es um mehrsprachiges Aufwachsen geht, sollte immer bedacht werden: Wie und wie schnell eine (weitere) Sprache erworben wird, hängt von vielen Faktoren ab. Einige davon, wie z.B. kognitive Fähigkeiten, die das Lernen generell erleichtern oder aber auch spezifische Interessen und Motivationen sind in den Lernenden selbst angelegt, andere ergeben sich durch äußere Gegebenheiten. Von außen spielen vor allem die Lernmöglichkeiten (Wie oft habe ich mit Menschen zu tun, die diese Sprache sprechen?) und die Relevanz der Sprache im Umfeld (Wie notwendig ist das Beherrschen der Sprache für meine Teilhabemöglichkeiten?) eine große Rolle.

Der Erstspracherwerb

In allen Sprachen verläuft der Erstspracherwerb ähnlich. Schon vor der Geburt, im Mutterleib, hören sich Kinder in ihre Umgebung ein: Durch das sie umgebende Fruchtwasser und die Bauchdecke hören sie allerdings vor allem den Rhythmus und die Melodie der Sprache, also die Prosodie. Diese spielt auch im 1. Lebensjahr noch eine große Rolle und hilft Kindern, zu erkennen, wo ein Wort beginnt und endet, unterschiedliche Wortarten voneinander zu unterscheiden und die richtige Wortfolge zu erkennen (was hört sich „richtig“ an?). Gleichzeitig lernen Kinder im 1. Lebensjahr die in ihrer Umgebung gesprochenen Laute und Silben kennen und lernen diese auch selbst zu erzeugen. Das 2. Lebensjahr steht dann sehr stark im Zeichen des Wortschatzerwerbs: Kinder verstehen, dass Wörter als Symbol für etwas stehen können, sie entwickeln Strategien, mit denen sie sich die Bedeutung von Wörtern erschließen und lernen sie auszusprechen und anzuwenden. Gegen Ende des 2. Lebensjahres sind dann so viele Wörter erworben, dass langsam der Grammatikerwerb einsetzt: Zunächst werden eher willkürlich mehrere Wörter kombiniert, langsam bemerken Kinder aber, dass es Regeln für die Wortstellung gibt, bestimmte Wörter verschiedene Flexionsformen haben und weitere Regeln anzeigen, wie Wörter im Verbund interpretiert werden sollten. Um den 3. Geburtstag herum gilt dann die Kerngrammatik als erworben: Kinder haben jetzt die wichtigsten Strukturen der Sprache erworben, sodass sie nun über alle Themen, die ihnen wichtig sind, verbal kommunizieren können. Das heißt nicht, dass Kinder die Kerngrammatik immer korrekt anwenden – sie haben aber die grundlegenden Regeln der Erstsprache(n) internalisiert.

Unterschiedliche Arten des Erwerbs mehrerer Sprachen, abhängig vom Erwerbsbeginn

Bilingualer oder Multilingualer Spracherwerb

Lernt ein Kind vor dem 3. Geburtstag mehr als eine Sprache, so wird in der Regel von bilinguaem oder multilingualen Spracherwerb gesprochen und alle Sprachen werden als Erstsprachen angesehen: Das Kind hat die Kerngrammatik noch nicht erworben und lernt jede Sprache für sich – eine Beeinflussung der Sprachen gibt es nur insofern, dass „Entdeckungen“ in einer der Sprachen dazu führen können, dass die entsprechenden Strukturen in der bzw. den anderen Sprachen ggf. ebenfalls schneller „entdeckt“ werden. Im Allgemeinen durchlaufen diese Kinder aber in jeder der Sprachen – vorausgesetzt, dass sie etwa gleich häufig mit ihnen gesprochen werden – eine zeitlich und vom Ablauf her sehr

ähnliche Entwicklung wie einsprachige Kinder. Eine Ausnahme bildet dabei der Wortschatz: Wörter müssen zum Großteil auswendig gelernt werden. Das beansprucht sehr viel mehr Zeit als z.B. der Erwerb grundlegender grammatischer Regeln, die dann in vielen Fällen angewandt werden können. Dementsprechend entspricht der gesamte Wortschatz eines multilingualen Kindes in allen Sprachen in etwa dem, den ein einsprachiges Kind in nur einer Sprache hat. Wie stark sich dieser geringere Wortschatz auswirkt, hängt von verschiedenen Faktoren ab, wie z.B. dem, ob das Kind grundsätzlich eher einen großen oder geringeren Wortschatz besitzt. Studien zeigen, dass dieser Unterschied spätestens mit 10 Jahren nicht mehr auffällt, weil bis dahin der Wortschatz in allen Sprachen so groß ist, dass im Alltag keine Unterschiede mehr erkennbar sind.

Der frühe Zweitspracherwerb

Beginnt der Erwerb einer weiteren Sprache erst nach dem 3. Geburtstag, wird vom frühen Zweitspracherwerb gesprochen: Die Kinder haben in ihren Erstsprachen schon sehr viel über Sprache gelernt und übertragen dieses Wissen auf den Erwerb einer weiteren Sprache – dabei wird in erster Linie aber das erworbene Wissen über Sprache genutzt; spezifische Merkmale der schon erworbenen Sprache(n) spielen kaum eine Rolle. Damit haben Kinder mit frühem Zweitspracherwerb einen Erwerbsverlauf, der dem einsprachiger Kinder stark ähnelt, aber viel schneller vonstattengeht. Ausnahme ist wiederum – aus den Gründen, die im letzten Abschnitt schon beschrieben wurden – der Wortschatzerwerb.

Der späte Zweitspracherwerb

Etwa ab dem 10. Geburtstag wird vom späten Zweitspracherwerb gesprochen: Die neue Sprache setzt nicht nur am allgemeinen Wissen über Sprache an, sondern auch spezifische Merkmale der schon erworbenen Sprachen wirken sich auf den Zweitspracherwerb aus – Sprecher*innen unterschiedlicher Erstsprachen machen durch Übertragungen spezifische Fehler in der Zweitsprache. Typisch bei Italienisch als Erstsprache wären z.B. Übertragungen wie „die Mond“ (als Übersetzung von „la luna“) oder „Ich habe fertig“ statt „Ich bin fertig“.

Der frühe Zweitspracherwerb im Kindergarten

Nachdem bi- bzw. multilinguale Kinder, bei denen eine der Erstsprachen Deutsch ist, in der Regel schon mit guten Deutsch-Kenntnissen in den Kindergarten kommen, ist für den Kindergarten insbesondere der frühe Zweitspracherwerb wichtig: Hier handelt es sich oft um Kinder, die bisher – je nachdem, ob sie in einer deutschsprachigen Umgebung aufwachsen oder nicht – entweder kaum mit Deutsch konfrontiert waren oder in der Umgebung (beim Einkaufen, beim Arzt, ...) immer wieder mit Deutsch zu tun hatten, es selbst aber noch nicht aktiv verwenden.

Bei diesen Kindern können 4 Phasen des Erwerbs angenommen werden, wobei die Phasen (abhängig von inneren und äußeren Faktoren) in sehr kurzer Zeit durchlaufen werden und fließend ineinander übergehen.

Phase 1: Sprechen der Erstsprache(n)

Kinder – oder allgemeiner: Menschen – gehen, solange sie keine anderen Erfahrungen machen, zunächst davon aus, dass alle Menschen ihre Sprache(n) sprechen. Sie sprechen also zunächst alle Menschen in ihrer Erstsprache an, bis sie realisieren, dass andere sie dann nicht verstehen. Viele Kinder mit Migrationshintergrund machen diese Erfahrung sehr früh, sodass diese Phase beim Eintritt in den Kindergarten oft schon durchlaufen ist.

Phase 2: Einhören in die neue Sprache

Wenn die Kinder realisiert haben, dass die Menschen um sie herum ihre Erstsprache(n) nicht verstehen, brauchen sie Zeit, um sich in die für sie neue Sprache einzuhören: Sie müssen zunächst die Prosodie, die Laute und die Möglichkeiten, wie Laute zu Silben und Wörtern zusammengesetzt werden, kennenlernen, um überhaupt einzelne Wörter und grammatische Strukturen zu entdecken. Diese Phase entspricht grob dem ersten Lebensjahr im Erstspracherwerb. Ihre Dauer variiert stark von Kind zu Kind. Hier spielen auch die Vorerfahrungen mit der neuen Sprache eine große Rolle: Kinder, die in einer stark deutschsprachigen Umgebung groß werden, auch wenn zu Hause eine andere Sprache gesprochen wird, hatten schon viele Gelegenheiten, sich in das Deutsche einzuhören und verfügen oft über einen passiven Wortschatz im Deutschen – bei ihnen kann es sein, dass sie den Sprung vom passiven Verstehen zum aktiven Verwenden von Wörtern schon nach einigen Tagen machen. Bei anderen Kindern ist trotz ähnlicher Bedingungen manchmal eine lange Phase zu beobachten, in der sie zunächst schweigen und rein nonverbal kommunizieren. Auch wenn ihr Sprachverständnis ansteigt, sprechen sie weiterhin nicht. Nach ca. einem halben bis dreiviertel Jahr beginnen diese Kinder häufig, mit anderen Kindern zu sprechen oder bei Liedern mitzusingen – sobald sie aber bemerken, dass Erwachsene sie dabei beobachten, verstummen sie wieder. Wenn diese Kinder dann anfangen, auch mit Erwachsenen zu sprechen – was in der Regel nach ca. einem Jahr der Fall ist – dann tun sie das oft schon in Mehrwortäußerungen – sie „überspringen“ Phase 3.

Phase 3: Verwendung einzelner Wörter und häufig auftretender Phrasen.

Sobald sich die Kinder in die Sprache eingehört haben, entdecken sie erste Wörter und/oder nehmen oft wiederholte Phrasen (z.B. aus Tischsprüchen oder Aufräumliedern, typische Redewendungen einzelner Kolleg*innen, ...) auf, die sie dann auch schnell zur verbalen Kommunikation nutzen: Der Wortschatzerwerb beginnt, wobei die Kinder neue Wörter extrem schnell aufnehmen und sehr schnell aktiv nutzen – häufig kommen einzelne, zur Bedürfnisbefriedigung wichtige Wörter wie „trinken“ oder „Klo“ schon in den ersten Tagen vor: Alles Wissen und alle Erfahrungen, die Kinder im Wortschatzerwerb ihrer Muttersprache gemacht haben, werden auf die zweite Sprache angewandt und so sehr schnell neue Wörter aufgenommen. Wie schnell Kinder wie viele deutsche Wörter aktiv nutzen, hängt von stark von den unterschiedlichsten (schon vorher erwähnten) Faktoren ab.

Phase 4: Grammatik wird verwendet.

Sobald eine ausreichende Menge an Wörtern erworben ist, werden auch grammatische Strukturen genutzt, um diese zu kombinieren. Als Ende von Phase 4 kann der Erwerb der Kerngrammatik gesehen werden. Natürlich wird im Folgenden die Sprache weiter ausdifferenziert, dies geschieht aber noch viel individueller und den Bedarfen der Sprecher*innen angepasst als bis zu diesem Punkt.

Begleitung der Phasen des frühen Zweitspracherwerbs im Kindergarten

Unabhängig davon, ob Kinder zu Beginn des Kindergartenbesuchs Phase 1 schon durchlaufen haben oder nicht, ist für eine gute Unterstützung des Zweitspracherwerbs (und auch anderen Lernens) basal, dass die Kinder gut im Kindergarten ankommen und gute Beziehungen zu Erwachsenen wie auch Kindern aufbauen: Nur, wenn ich mich in einer Umgebung sicher und wohl fühle, kann ich mich auf Lerngegenstände voll und ganz einlassen. Und für den Erwerb einer Sprache sind gute Beziehungen eine wichtige Motivation: Natürlich reden wir auch mit Menschen, zu denen wir keine, oder aber schlechte Beziehungen haben – dann aber nur das allernötigste. Anregende und vielfältige Kommunikation entsteht nur dann, wenn ich auch gerne mit meinem Gegenüber spreche.

Phase 2

Ab Phase 2 gibt es zudem jeweils besonders gut geeignete pädagogische Methoden und Mittel für die Begleitung der einzelnen Phasen.

Das Einhören in die Sprache, wie es in Phase 2 geschieht, kann besonders gut durch Fingerspiele, Kinderreime und Kinderlieder unterstützt werden: Sie geben in der Regel den Rhythmus und die Betonung der jeweiligen Sprache überdeutlich wieder, das heißt, sie eignen sich gut dazu, um Kinder die Prosodie der Sprache entdecken zu lassen. Auch, dass Lieder und Verse immer wieder auf identische Weise wiederholt werden, erleichtert den Einstieg in die neue Sprache. Stück für Stück können die einzelnen Wörter daraus erschlossen werden, wenn sie im Alltag immer wieder auftreten. Die Verbindung mit Melodie und/oder Mitbewegungen hilft zudem, das Gehörte im Gehirn zu verankern. Zudem ermöglichen Fingerspiele und Lieder schon bald ein „Mitsprechen“, ohne dass die Wörter und Bedeutungen wirklich schon vollständig erschlossen sein müssen – sprachliche Teilhabe ist hier mit sehr geringen sprachlichen Mitteln möglich.

Auch im Übergang zur 3. Phase sind Verse und Lieder – wie auch andere, immer wiederkehrende Äußerungen (Chunks) – sehr hilfreich, wenn sie den Tag über systematisch als Rituale eingesetzt werden: Begrüßungslieder im Morgenkreis, Tischsprüche, Aufräumlieder oder Aufforderungen, sich die Hände zu waschen, werden schnell als Orientierung durch den Tag genutzt: Das Aufräumlied weist in der Regel nicht nur darauf hin, dass jetzt aufgeräumt wird, sondern je nach Tageszeit auch darauf, dass die Freispielzeit nun beendet ist und danach erst der Gang in die Garderobe zum Umziehen und dann die Gartenzeit anschließt. So kann „Aufräumen?“ zu Beginn der Phase 3 ggf. auch genutzt werden, um nachzufragen, ob es nicht Zeit für den Garten ist.

Phase 3

Wenn Kinder dann in Phase 3 angekommen sind, sollten sie die Möglichkeit bekommen, ihren Wortschatz zu erweitern. Hier werden am besten Aktivitäten gewählt und sprachlich begleitet, die eng mit Interessen und/oder Bedürfnissen der Kinder verbunden sind und dabei alle Sinne ansprechen. So können z.B. beim Herstellen eines Obstsalates nicht nur die Obstsorten benannt werden, sondern auch weitere Merkmale und Eigenschaften, die die Früchte haben: Äpfel können knackig oder mürbe sein, eher sauer oder süß, und haben eine glatte Schale. Pfirsiche haben eine weiche Haut, einen Kern und sind in der Regel saftig. So wird im Gehirn nicht nur ein Netzwerk aus Begrifflichkeiten rund um „Obst“ angelegt, die Wörter werden zudem mit vielen anderen (Sinnes-)Eindrücken kombiniert und so gut im Gehirn verankert. Parallel zu dieser Art der bewussten Wortschatzerweiterung helfen in dieser Phase Visualisierungen (z.B. über Fotos oder MetaCom-Symbole), den Sinn von Wörtern zu erfassen und zu verankern. Handlungsbegleitendes Sprechen, mit dem man eigene oder Aktivitäten der Kinder beschreibt („Baust du gerade einen Turm? Der wird aber hoch!“), stellt den Kindern zudem unmittelbar Wörter für ihre Tätigkeiten und Interessen zur Verfügung.

Phase 4

Spätestens, wenn die Kinder dann beginnen, Wörter zu kombinieren und damit in Phase 4 eintreten, brauchen sie die Möglichkeit, längere Gespräche zu führen oder auch Erzählungen zuzuhören. Gerade am Anfang, wenn die grammatischen Kompetenzen noch gering sind, die Kinder viel Zeit brauchen, um ihre Gedanken zu formulieren und gleichzeitig oft Nachfragen erforderlich ist, um die Kinder zu verstehen, sind freie Gespräche über Alltägliches in Eins-zu-Eins- oder Kleingruppensituationen ideal – aber auch grundsätzlich zählen diese Art von Gesprächen zu den effektivsten Methoden, die es zur Unterstützung der sprachlichen Bildung gibt: Selten sonst sind wir im Kita-Alltag mit Kindern so eng in Beziehung, so nah an ihren Interessen und so intensiv sprachlich im Kontakt. Visualisierungen sind in dieser Phase ebenfalls sehr hilfreich, um das als Sprachanlass zu dienen

und die Kommunikation zu erleichtern. Je besser die Kinder sich verbal äußern können, desto wichtiger wird es, unterschiedlichste Formen von Gesprächen und (mündlichen) Texten anzubieten, um verschiedenste grammatische Strukturen zu lernen: Beschreibungen von Bildern erfordern z.B. lokale Präpositionen (hinter, zwischen, über, ...), Erklärungen und Diskussionen in Experimenten häufig Nebensätze (wenn – dann, weil, ...) und Vergleiche (schneller als, ...) und beim Philosophieren bieten sich immer wieder Konjunktive an (könnte sein, würde ich tun, ...). Ein weiteres wichtiges Mittel in dieser Phase ist das korrektive Feedback: Äußern Kinder sich auf grammatisch nicht korrekte Weise, so ist es hilfreich, ihnen die korrekte Form zugänglich zu machen, indem man die Äußerung der Kinder aufgreift und als Rückfrage oder als Bestätigung wiederholt („Feuerwehr da war“ – „Oh, die Feuerwehr war da!“).

Was braucht es noch, um Sprache(n) zu lernen?

Bisher ging es in diesem Text vor allem darum, wie Kinder eine weitere Sprache lernen. Genauso wichtig ist aber die Frage, warum Kinder Sprachen lernen und was es braucht, damit die Kinder das Gelernte gern anwenden.

Kinder lernen Sprache(n) nicht um der Sprache(n) willen, sie lernen sie, weil Kommunikation – und Sprache als besonders effektive Form der Kommunikation – hilft, ihre Bedürfnisse zu erfüllen, sich über die Welt auszutauschen und etwas über sie zu erfahren, Ideen einzubringen sowie Gefühle auszudrücken und so an Gemeinschaft teilzuhaben und sie mitzugestalten.

Nützlichkeit

Nicht jede Sprache ist aber in jeder Situation gleich hilfreich: In einem deutschsprachigen Kindergarten, der mehrheitlich von Kindern mit Deutsch als Erstsprache besucht wird und sich in einer mehrheitlich deutschsprechenden Umgebung befindet, ist Deutsch ein sehr nützliches Mittel, um all die oben genannten Ziele zu erfüllen. Befindet sich ein deutschsprachiger Kindergarten aber in einer vorwiegend italienischsprechenden Umgebung und sprechen viele der Kinder als Erst- und ggf. auch weitere Sprache Italienisch, so gibt es zwar einzelne Situationen, in denen Deutsch hilfreich ist, im Großen und Ganzen erfüllt Italienisch (als Spielsprache) die Bedarfe der Kinder in dieser Situation besser – und so werden viele von ihnen unter diesen Bedingungen schneller Italienisch als Deutsch lernen, selbst wenn der Italienisch-Erwerb im Gegensatz zum Erwerb des Deutschen nicht gezielt unterstützt wird. Hier zeigt sich nicht nur, dass Kinder Akteure ihrer eigenen Bildung sind und selbst entscheiden, was und wie viel sie lernen. Es zeigt sich auch: Auch wenn Kinder Sprachen mit weniger Mühe erwerben als Erwachsene, so müssen sie sich diese dennoch „erarbeiten“ – und diese Anstrengung wird nur unternommen, wenn sie sich lohnt.

Wie können wir Kindern also das Lernen einer Sprache auch dann schmackhaft machen, wenn diese nur bedingt nützlich scheint?

Wertschätzung, Interesse und Spaß an Sprache durch Mehrsprachigkeitsoffenheit

Nützlichkeit ist zwar ein wichtiger Aspekt (sprachlichen) Lernens, aber nicht der einzige: Manchmal lernen wir Wörter einfach nur deswegen, weil sie schön oder lustig klingen, wir nutzen bestimmte Ausdrucksformen, weil wir merken, dass sich andere darüber freuen oder wir damit beeindrucken können, wir übernehmen Floskeln oder Ausdrücke von Personen, die uns wichtig sind oder uns beeindrucken und manchmal haben wir auch einfach Spaß daran, „Sammlungen“ anzulegen – z.B., indem wir „Herzlich Willkommen“ in vielen verschiedenen Sprachen lernen.

Wie aber können wir Wertschätzung, Interesse und Spaß an der deutschen Sprache vermitteln?

Nur dadurch, dass wir gute Vorbilder sind und ebenso Wertschätzung, Interesse und Spaß an den Sprachen – und auch an nonverbalen Ausdrucksformen – aller sich im Kindergarten befindlichen Personen zeigen. Wenn wir allen Sprachen im Kindergarten Raum geben, Stolz zeigen, weil wir Wissen über andere Sprachen haben oder aber auch Bedauern, weil wir eine Sprache nicht beherrschen, so bieten wir ein gutes Umfeld dafür, Sprache(n) nicht nur wegen ihres Nutzens, sondern auch aus reinem Interesse zu erwerben.

Besonders wichtig ist dabei die Anerkennung der Kinder und Familien als Expert*innen ihrer Erstsprachen: Damit wertschätzen wir diese Sprachen nicht nur, sondern wir zeigen den Kindern auch, dass sie schon etwas Wertvolles erworben haben (das wir bedauernswertweise nicht oder dankenswerterweise auch können), und dass dieser Erwerb nicht selbstverständlich ist, sondern dass Sprachenlernen Zeit und Mühe kostet: Auch wir müssen immer wieder nachfragen, was ein bestimmtes Wort bedeutet, können Dinge nicht mühelos aussprechen und sind auf die Hilfe anderer angewiesen, um eine Sprache – oder zumindest einige Wörter – zu erwerben. Damit wird auch immer wieder aufgezeigt: Wir alle haben diesen Lernprozess in mindestens einer Sprache schon durchlaufen und sind damit auch in der Lage, noch weitere Sprachen zu lernen.

Mehrsprachigkeitsoffenheit ist damit nicht nur als Ergänzung, sondern als wichtige Unterstützung des Zweitspracherwerbs zu sehen.

Zu guter Letzt: Deine Sprache, meine Sprache

Gerade bei Kindern, die sich im frühen Zweitspracherwerb befinden, passiert in einer Mehrsprachigkeitsoffenen Umgebung häufig etwas, was eher kontraproduktiv ist: Kinder werden gebeten, in „ihrer“ Sprache zu zählen und dann korrigiert, falls sie auf Deutsch zählen: „Nein, in deiner Sprache.“ Kindern wird damit signalisiert, dass Deutsch nicht ihre Sprache ist. Das ist nicht nur wenig hilfreich, wenn wir Kinder gerne zu mehrsprachigen Personen machen möchten, denn unser Wunsch dabei ist es ja, dass sie sich im Deutschen irgendwann genauso mühelos und geschickt ausdrücken können wie in ihren Erstsprachen, es entspricht auch nicht dem Erleben der Kinder: Sie machen sich ja gerade das Deutsche „zu eigen“.

Mehrsprachigkeitsoffenheit bedeutet damit nicht nur, dass wir allen Sprachen Raum und Wertschätzung geben, sondern auch, dass wir begreifen, dass Sprachen in dem Moment, in denen sie jemand nutzt, auch zu diesen Personen gehören. In dem Sinne können alle Kinder, die einen deutschsprachigen Kindergarten besucht haben, als deutschsprachig angesehen werden: Sie alle haben sich Kenntnisse der deutschen Sprache „einverleibt“, sie unterscheiden sich allerdings darin, wie umfangreich die einverlebten Kompetenzen sind und wie sie sie nutzen.

Dr. Christiane Hofbauer ist promovierte Sprachwissenschaftlerin. Sie arbeitete in der Aus- und Weiterbildung und in Projekten zu den Bereichen Sprachentwicklung, Sprachentwicklungsstörungen und Sprachförderung.

Christiane Hofbauer ist seit 2012 freiberufliche Fortbildnerin für Sprachförderung an Kindertagesstätten und Mitbegründerin des Institut für Sprache und Kommunikation in Prävention, Rehabilitation und Bildung (Sachsen) (INSKOM).