Etta Wilken (Hrsg.)

**Zwei- und
Mehrsprachigkeit
bei Kindern
mit kognitiven
Beeinträchtigungen**

Kohlhammer

Kohlhammer

Die Herausgeberin

Prof. Dr. Etta Wilken lehrte am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover Allgemeine und integrative Behindertenpädagogik. Sie verfügt über jahrzehntelange Erfahrungen in der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit kognitiver Beeinträchtigung sowie in der Beratung von Eltern und Pädagogen.

Etta Wilken (Hrsg.)

Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Es konnten nicht alle Rechtsinhaber von Abbildungen ermittelt werden. Sollte dem Verlag gegenüber der Nachweis der Rechtsinhaberschaft geführt werden, wird das branchenübliche Honorar nachträglich gezahlt.

Dieses Werk enthält Hinweise/Links zu externen Websites Dritter, auf deren Inhalt der Verlag keinen Einfluss hat und die der Haftung der jeweiligen Seitenanbieter oder -betreiber unterliegen. Zum Zeitpunkt der Verlinkung wurden die externen Websites auf mögliche Rechtsverstöße überprüft und dabei keine Rechtsverletzung festgestellt. Ohne konkrete Hinweise auf eine solche Rechtsverletzung ist eine permanente inhaltliche Kontrolle der verlinkten Seiten nicht zumutbar. Sollten jedoch Rechtsverletzungen bekannt werden, werden die betroffenen externen Links soweit möglich unverzüglich entfernt.

1. Auflage 2022

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-041504-1

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-041505-8

epub: ISBN 978-3-17-041506-5

Inhaltsverzeichnis

Vorwort: Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen	7
<i>Etta Wilken</i>	
Mehrsprachiger Erwerb	10
<i>Solveig Chilla</i>	
Diagnostische Fragen zur Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen	27
<i>Maren Aktas & Sylvia Maria Wolf</i>	
Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern mit Beeinträchtigungen im Vorschulalter	50
<i>Janina Dott & Ulla Licandro</i>	
Sprachsensibler Unterricht – ein Konzept für zwei- und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler mit kognitiven Beeinträchtigungen?	63
<i>Tanja Jungmann & Ingeborg Thümmel</i>	
Die Bedeutung von Gebärden in der Sprachförderung zwei- und mehrsprachiger Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung	78
<i>Etta Wilken</i>	
Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen	93
<i>Kristin Snippe</i>	
Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Kindern mit Down-Syndrom	106
<i>Etta Wilken</i>	
Unterstützte Kommunikation bei Zwei- und Mehrsprachigkeit	125
<i>Lena Lingk</i>	

Bilinguale Entwicklung von Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen unter kultur- und sprachspezifischen Aspekten – Elternselbsthilfe Mina – leben in Vielfalt e.V. Berlin	141
<i>Etta Wilken</i>	
Ein Chromosom extra und zwei Sprachen – Aufwachsen mit Down-Syndrom auf zwei Kontinenten	149
<i>Verena Weinert</i>	
Deutsch und Holländisch – das ist für mich kein Problem	159
<i>Andrea Halder</i>	
Verzeichnis der Autorinnen	164

Vorwort: Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen

Etta Wilken

Der Anteil der Familien, in der zwei oder mehrere Sprachen gesprochen werden, hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen und wird weiter wachsen. Während bisher in Deutschland, anders als in vielen anderen Ländern, Einsprachigkeit die Regel war, haben mittlerweile über 20 % der Kinder im Kleinkind- und Vorschulalter auch hier einen Migrationshintergrund und in jeder fünften Familie wird nicht vorrangig Deutsch gesprochen (Statistisches Bundesamt 2021, 321). Auch der Anteil der Familien, in denen ein Elternteil eine andere Muttersprache als Deutsch spricht, hat deutlich zugenommen.

Diese Bedingungen betreffen auch Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen und erfordern, die entsprechenden Konsequenzen für die sprachliche Förderung in Krippe und Frühförderung, im Kindergarten und in der Schule zu reflektieren.

Denn während das zweisprachige Aufwachsen von Kindern mit regelhafter Entwicklung in gemischtsprachigen Familien oder in verschiedenen sprachlichen Familien- und Umfeldbedingungen überwiegend positiv gesehen wird, gibt es vor allem bei therapeutischen und pädagogischen Fachkräften oftmals Bedenken, ob es sinnvoll und möglich ist, dass Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung zwei oder sogar mehrere Sprachen lernen. Deshalb wird noch oft die Empfehlung gegeben, sich auf eine Sprache zu beschränken. Allerdings wird dabei nicht die Lebenswirklichkeit der Kinder berücksichtigt, in der beide Sprachen – oder auch mehrere – für das Kind und seine Bezugspersonen bedeutsam sind.

Deshalb ist es wichtig, die besonderen Bedingungen für das sprachliche Lernen der Kinder sowohl bezogen auf die verschiedenen Altersstufen zu berücksichtigen als auch die speziellen Anforderungen bei unterschiedlichen Behinderungen zu bedenken. Vor allem der Beratung und Zusammenarbeit mit den Eltern kommt dabei eine wesentliche Bedeutung zu.

Die vorliegenden allgemeinen Erkenntnisse zur sprachlichen Entwicklung von Kindern bei Zwei- und Mehrsprachigkeit sind eine wichtige Grundlage für Beratung und Förderung, auch von Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen (siehe den Beitrag von Solveig Chilla).

Da die Anwendung der üblichen diagnostischen Verfahren mit gewissen Einschränkungen zu sehen ist, kann die Einschätzung der kommunikativen und sprachlichen Entwicklung von Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen schwierig sein. Deshalb ist es wichtig, aufzuzeigen, welche diagnostischen Vorgehensweisen unter diesen Bedingungen geeignet sind (siehe den Beitrag von Maren Aktas und Sylvia Mira Wolf).

Der Erwerb sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen ist für alle Kinder ein wichtiger Entwicklungsbereich in den ersten Lebensjahren und im Vorschulal-

ter. Das gilt auch für Kinder mit Beeinträchtigungen. Es ist deshalb zu reflektieren, wie die Sprachförderung von zwei- und mehrsprachigen Kindern mit Beeinträchtigungen in diesem Alter gestaltet werden kann. Eine wesentliche Bedeutung hat dabei die Zusammenarbeit mit den Eltern, aber auch die Förderung positiver Peer-Kontakte (siehe den Beitrag von Janina Dott & Ulla Licandro).

Bei der Sprachbildung zwei- und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler im Schwerpunkt Geistige Entwicklung bietet sich unter Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen das Konzept des sprachsensiblen Unterrichts an, das von der Wertschätzung der Herkunftssprache und einer positiven Einstellung zur Bilingualität ausgeht. Dabei werden viele Gelegenheiten für Sprachhandlungen wie Benennen, Beschreiben, Erzählen, Beurteilen geboten und ergänzend sind auch multimodale Kommunikationsformen der UK einzusetzen (siehe den Beitrag von Tanja Jungmann und Ingeborg Thümmel)

Um die präverbale Kommunikation zu fördern und noch nicht sprechenden Kindern Verständigung zu ermöglichen, haben sich verschiedene Verfahren der Unterstützten Kommunikation bewährt. Dazu gehört auch das Konzept der Gebärden-unterstützten Kommunikation (GuK). Es fördert bei nicht oder noch nicht sprechenden Kindern nicht nur das Verstehen und Mitteilen, sondern auch sprachrelevante Basisfähigkeiten. Für zwei- und mehrsprachige Kinder können zudem die Gebärden eine Brücke zwischen den Sprachen sein (siehe den Beitrag von Etta Wilken).

Wenn bei Kindern aufgrund einer vorliegenden diagnostizierten Behinderung eine erhebliche Beeinträchtigung der Sprachentwicklung zu erwarten ist, besteht häufig die Annahme, dass Zweisprachigkeit eine Überforderung sein könnte. Deshalb soll am Beispiel von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen, Kindern mit Down-Syndrom und von Kindern, die auf Unterstützte Kommunikation angewiesen sind, aufgezeigt werden, wie Förderung gelingen kann und welche verschiedenen Aspekte zu berücksichtigen sind.

Die Sprachentwicklung von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen zeigt spezielle Beeinträchtigungen in den Bereichen Kommunikation und soziale Interaktion. Manche Kinder benötigen therapeutische Hilfe, um in die verbale Sprache zu kommen. Bei vielen Kindern sind vor allem die pragmatischen Fähigkeiten beeinträchtigt. Es ist verständlich, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit deshalb oft kritisch gesehen wird und die Sorge besteht, Kinder mit dieser Beeinträchtigung wären damit überfordert. Mit entsprechender therapeutischer und pädagogischer Unterstützung sind sie jedoch sehr wohl in der Lage, diese Herausforderungen zu bewältigen (siehe den Beitrag Kristin Snippe).

Vorliegende Untersuchungen und Erfahrungen zur Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Kindern mit Down-Syndrom verdeutlichen, dass der Spracherwerb nicht abweichend erfolgt und die erreichte Sprachkompetenz die typische Streubreite und die bekannten syndromtypischen Probleme mit dem üblichen Fähigkeitsprofil zeigt. Es ist deshalb wichtig zu betonen, dass es keine speziellen negativen Auswirkungen der Zweisprachigkeit bei Kindern mit Down-Syndrom gibt (siehe den Beitrag von Etta Wilken).

Eine besondere Herausforderung bei Zwei- und Mehrsprachigkeit stellt die Unterstützte Kommunikation dar. Damit Kinder, die nicht oder nicht hinreichend

verbal kommunizieren können und auf UK angewiesen sind, eine alltagsrelevante und kultursensible Unterstützung erhalten, ist es erforderlich, die Handlungskompetenzen sowohl von UK-Fachkräften zu erweitern als auch im Umfeld des Kindes entsprechende Unterstützung zu gewährleisten. Die Berücksichtigung der verschiedenen Perspektiven von Mehrsprachigkeit ermöglicht, konkrete Hinweise für eine praktische Umsetzung zu entwickeln (siehe den Beitrag von Lena Lingk).

Ein wichtiger Aspekt der Sprachförderung von Kindern mit Beeinträchtigungen ist die Zusammenarbeit mit den Eltern. Vor allem wenn die Eltern aus einem anderen Sprach- und Kulturkreis kommen, sind deren familiäre Lebensbedingungen und Einstellungen zu berücksichtigen. Eine entsprechende kultursensible Beratung und Begleitung ist deshalb nötig und muss differenziert angeboten werden (siehe den Beitrag von Etta Wilken).

Der Bericht einer Mutter über die sprachliche Entwicklung ihrer Tochter vermag einen Eindruck zu geben, wie es gelingt, dass unter geeigneten Bedingungen eine zweite Sprache sukzessiv gelernt werden kann (siehe den Beitrag von Verena Weirert).

Interessant ist auch der Bericht einer jungen Frau mit Down-Syndrom, zeigt er doch, welche sprachlichen Kompetenzen erworben werden können, wenn die entsprechenden Rahmenbedingungen gegeben sind und das individuelle Potential sich optimal entwickeln kann. Die Erfahrungen zeigen auch, wie Teilhabe und Lebensqualität durch eine zweite Sprache erweitert wird (siehe den Beitrag von Andrea Halder).

Das vorliegende Buch hat das Ziel, Informationen zur Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen zu geben und Eltern sowie pädagogische und therapeutische Fachkräfte zu ermutigen, den simultanen bilingualen oder sukzessiven Mehrspracherwerb als möglich anzusehen und nicht vorschnell abzulehnen. Dann können durch Kooperation aller Beteiligten angemessene Förderbedingungen gestaltet werden, die sowohl die individuellen behinderungsspezifischen Bedürfnisse als auch die Lebenssituation der Familie berücksichtigen.

Mehrsprachiger Erwerb

Solveig Chilla

In diesem Beitrag wird ein kurzer allgemeiner Überblick zum Thema »Mehrsprachiger Erwerb« gegeben. Im Vordergrund stehen dabei fünf wesentliche wissenschaftliche Erkenntnisse.

- Erstens ist Mehrsprachigkeit weltweit die Regel, Einsprachigkeit die Ausnahme.
- Zweitens können Kinder mehrere Sprachen gleichzeitig erwerben, ohne dass dies zu einer kognitiven Überforderung führen würde.
- Drittens nutzen mehrsprachige Kinder, Jugendliche und Erwachsene ihre Sprachen zu verschiedenen Zwecken, in unterschiedlichen Situationen und in unterschiedlichen sozialen Kontexten. Sie können als Mehrsprachige auf mehrsprachliche Ressourcen zurückgreifen als einsprachige Personen, d. h. sie können ihre Sprachen kreativ nutzen, um gemischte Sprache zu produzieren. Auch wirkt der Erwerbskontext auf den Erwerb sprachlicher Ressourcen: So kann der Wortschatz in einer Sprache sehr eng an die Erfahrungen in dieser Sprache geknüpft sein.
- Viertens nehmen viele rein sprachwissenschaftliche Studien eine einsprachige Perspektive auf Mehrsprachigkeit ein, indem die Erwerbsfortschritte von mehrsprachigen Kindern mit denen einsprachiger Gleichaltriger verglichen werden.
- Dies ist an sich nicht problematisch und für die Erforschung von Erwerbsstufen oder -schritten durchaus sinnvoll. Allerdings wird der Spracherwerb von vielen Faktoren beeinflusst. Speziell das Sprachenangebot und die Sprachgebrauchsbedingungen variieren zwischen einzelnen Kindern stark. Es ist nicht leicht, diese Einflussbedingungen und ihre Bedeutung für den Erwerbsverlauf jeder einzelnen Sprache eines individuellen mehrsprachigen Kindes zu erfassen, zu dokumentieren und zu bewerten. Daher reichen die für Monolinguale entwickelten Definitionen und Erwerbsmodelle oft nicht aus, um die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Kinder zu erfassen und zu bewerten.
- Fünftens gibt es viele Aspekte, in denen ein mehrsprachiges Kind ähnliche oder sogar gleiche Schritte wie ein einsprachiges Kind in derselben Sprache vollzieht. Dies bedeutet aber nicht, dass der Erwerbsverlauf von Kindern, die beispielsweise Deutsch als einzige Sprache erwerben, in jeder Hinsicht derselbe ist wie der von Kindern, die neben Deutsch gleichzeitig noch weitere Sprachen erwerben. Daher stellt die Bewertung von Erwerbsschritten im Kontext von Mehrsprachigkeit eine besondere Herausforderung dar.

1 Mehrsprachig werden: Nicht nur etwas für Kronprinzessinnen

Zu Beginn des Jahres 2018 erfreute eine Pressemitteilung die Weltöffentlichkeit:

»Prinzessin Charlotte wächst zweisprachig auf – Seit einigen Wochen besucht Prinzessin Charlotte nun den Kindergarten. Charlotte scheint zudem ein kleines Sprachtalent zu sein. Die kleine Prinzessin Charlotte scheint ein aufgewecktes Mädchen zu sein. Mit zwei Jahren geht sie bereits in den Kindergarten und lernt sogar eine Fremdsprache« (RED 2018).

Was für Prinzessin Charlotte eine Pressemitteilung wert ist, ist für eine große Zahl von Kindern selbstverständlich: Fast jedes 3. Kind wurde 2020 in eine internationale Familie geboren (Statistisches Bundesamt 2021, zit. nach verband-binationaler.de), in der sie oft neben Deutsch noch eine oder mehrere weitere Sprache(n) sprechen. Auch Kinder aus bilingualen Familien, in denen in Deutschland anerkannte Minderheitensprachen (z.B. Niederdeutsch, Sorbisch, Dänisch, Friesisch) gesprochen werden, sind mehrsprachig. Jedes fünfte Kind kommt erst in der KiTa verstärkt mit der deutschen Sprache in Berührung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020) und ein Drittel aller KiTa-Kinder unter sechs Jahren in Berlin spricht in der Familien eine andere Sprache als Deutsch (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Auch gehörlose Kinder oder hörende Kinder gehörloser Eltern, die die deutsche Lautsprache und die deutsche Gebärdensprache erlernen, wachsen mehrsprachig auf. Mit anderen Worten: Viele Kinder können mit Eintritt in die Krippe oder die Kita ihr »Sprachtalent« beweisen: Sie erwerben neben ihren Familiensprachen die Sprache der Mehrheitsgesellschaft in einem institutionellen Kontext.

In weitgehend nationalsprachlich geprägten Gesellschaften dominiert immer noch die Vorstellung, dass Einsprachigkeit das typische, Mehrsprachigkeit das Besondere sei. Dabei gibt es auf der Erde circa 200 Länder mit mehr als 7000 Sprachen (Eberhard et al. 2021). Man schätzt, dass in Brasilien 227, in den USA 347 und im Inselstaat Papua-Neuguinea bis zu 840 Sprachen gesprochen werden (Eberhard et al. 2021). In Deutschland überwiegen die Menschen, die sich selbst als monolingual, bzw. einsprachig bezeichnen oder im Mikrozensus als solche erfasst werden. Dabei wird geschätzt, dass zwischen 60 und 75 % der Weltbevölkerung zwei- oder mehrsprachig sind, nicht zuletzt, weil die Abgrenzung zwischen Dialekt und Sprache oft fließend ist. Hinzenkamp (2010) fasst zusammen: »Mehrsprachigkeit in Deutschland ist wie ein Flickenteppich mit vielen Löchern. Die Löcher sind dabei die Zonen der Einsprachigkeit.«

Die immer noch weit verbreitete idealisierte Vorstellung, dass Einsprachigkeit und einsprachige Sprecher*innen die Norm sei (»monolingual bias«, Zubrzycki 2019), beeinflusst auch die unterschiedliche Bewertung mehrsprachigen Aufwachsens von Kindern. Vor dem Hintergrund vieler Forschungsergebnisse der letzten Jahre, die einerseits die Variabilität im Spracherwerb und im Sprachgebrauch von Ein- und Mehrsprachigen betrachten und andererseits die Bedeutung von Sprachgebrauchsbedingungen und Lebenswelt für den Sprach(en)erwerb in den Vordergrund rücken, wird dieses Konstrukt des »idealen einsprachigen Sprechers« aber heute in Frage gestellt. Als mehrsprachig soll im Folgenden gelten, wer in mehr als

einer Sprache, Modalität, Varietät, einem Dialekt über kommunikative Kompetenzen und unterschiedliche mündliche und/oder schriftliche Fähigkeiten verfügt, um mit Sprecher*innen in einer oder mehrerer Sprachen zu interagieren (Chilla & Niebuhr-Siebert 2017, 2022). Dabei ist zunächst unerheblich, zu welchem Zeitpunkt im Leben und unter welchen Bedingungen (z. B. schulischer Fremdspracherwerb, Migration, bilinguale Familien) die mehrsprachigen Fähigkeiten erworben wurden und wie die individuellen Sprachleistungen einer mehrsprachigen Person im Vergleich zu gleichaltrigen Einsprachigen derselben Sprachen bewerten werden. Dies trägt dem Umstand Rechnung, dass aktuelle Forschungsergebnisse zur Bedeutung der Lernumgebung und der institutionellen Förderung des Sprachenlernens zeigen, wie stark sich die Lernumgebungen auf den Spracherwerb, den Sprachgebrauch und letztlich auch auf die bildungs- und schriftsprachlichen Fähigkeiten von Kindern auswirken – und dies unabhängig davon, ob sie überwiegend einsprachig oder in mehreren Sprache groß werden und ob individuelle (kognitive, psychosoziale, entwicklungsbedingte, auditive oder sozial-emotionale) Voraussetzungen vorliegen, die das Sprachenlernen an sich beeinflussen.

»Mehrsprachigkeit« ist ein komplexes Konstrukt, weil sich Menschen nicht nur in der Anzahl ihrer Sprachen oder darin, wie gut sie die Sprachen sprechen, unterscheiden. Wenn von Mehrsprachigkeit gesprochen wird, können sowohl individuelle Sprachfähigkeiten (das linguistische Sprach(en)wissen bzw. die mentalen Grammatiken) als auch der soziale Kontext, in dem die unterschiedlichen Sprachen gemeinsam oder getrennt verwendet werden, im Vordergrund der Betrachtung stehen (vgl. Backer & Bortfeld 2021). Die Institutionen der Mehrheitsgesellschaft, wie Kita und Schule, sind die Bildungs- und Lernorte, in denen sich Kinder ihrer Sprachen bewusst werden, Sprachen erproben und Sprachen begegnen und Wertschätzung für ihre sprachliche und ggf. mehrsprachige Identität erfahren können (Chilla & Niebuhr-Siebert 2022).

Viele in Deutschland aufgewachsene Menschen verbinden mit dem Erwerb gesellschaftlich und politisch bedeutsamer europäischer Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Spanisch) einen hohen Wert, der es dem Kind ermöglichen soll, im späteren Berufsleben erfolgreicher als Monolinguale zu sein. Dies spiegelt sich auch darin wider, dass Eltern sich immer öfter wünschen, dass ihre Kinder eine bilinguale Kindertagesstätte besuchen. Dagegen werden Minderheitensprachen von Migrant*innen oder die Deutsche Gebärdensprache weitaus seltener als Wert an sich betrachtet: bei dieser Gruppe von Kindern stehen oft nur die Fortschritte im Erwerb der deutschen Lautsprache im Vordergrund. Testen Sie sich selbst: Welches Kind aus dem folgenden Beispiel beeindruckt Sie in Bezug auf die sprachlichen Leistungen in seiner Zweitsprache mehr?

Beispiel 1

Faruk wächst mit Türkisch als Familiensprache auf. Mit 2 Jahren und 11 Monaten ist er in eine Hamburger Kita gekommen und seitdem und vornehmlich dort regelmäßig mit der deutschen Sprache in Kontakt.

das passt hier schon.

ich komme.

eine bo monster komme. (= So ein Monster kommt.) (3;4, nach 6 Monaten in der Kita)

was is in de ecke?

du nimms die.

hast du keine toilette mehr? (3;5, nach 8 Monaten in der Kita)

Soey wächst mit Deutsch als Familiensprache auf. Mit 3 Jahren kommt sie in eine englischsprachige Hamburger Kita. In der Kita wird ausschließlich Englisch mit den Kindern gesprochen.

Vater: Soey, kannst du auf Englisch zählen?

one two three four five six eight nine ten.

Vater: And what colour is that (zeigt einen Londoner Bus)?

mhb, I glaube, red.

Vater: And what is your name?

soey! (3;11, nach 12 Monaten in der Kita)

Wie Beispiel 1 zeigt, ist es aus der Perspektive einer nationalsprachlich und monolingual geprägten Gesellschaft wie Deutschland nicht unbedeutend, welche Sprachenpaare ein Kind erwirbt: Soey wird möglicherweise für jedes englischsprachige Wort gelobt und ihr Vater ist stolz, dass seine vierjährige Tochter schon auf Englisch bis zehn zählen kann. Viele Kinder wie Faruk, die Türkisch als Familiensprache haben, erfahren dagegen schon früh, dass ihre Entwicklung des Deutschen mit anderen Augen betrachtet wird und eher die Abweichungen von der deutschen Standardsprache als Fehler bewertet werden (*eine bo monster komme*) als die Tatsache, dass er in nur 8 Monaten Kontakt mit dem Deutschen die Hauptsatzstruktur bereits sicher anwenden kann und kaum grammatische Fehler macht.

Soey und Faruk erwerben beide ihre zweite Sprache (Englisch bzw. Deutsch), nachdem sie ihre erste Sprache in Grundzügen bereits gut können. Sprachwissenschaftlich wird für diese Erwerbskonstellation der Begriff sukzessiv-mehrsprachig genutzt, um sie vom simultanen Erwerb zweier Sprachen von Geburt an abzugrenzen. Weder Faruk noch Soey sind mit dem frühen Sprachenangebot überfordert. Beide Kinder werden ihre sprachlichen Fähigkeiten in allen ihren Sprachen weiter ausbauen, wenn ihnen genügend Gelegenheit zur Erprobung und Erweiterung ihrer sprachlichen Fähigkeiten gegeben wird.

2 Kognitive Überforderung durch Mehrsprachigkeit?

Für viele Familien in Deutschland gilt immer noch, dass die Bezugspersonen eines Kindes (Eltern) und die Umgebung (Mehrheitssprache, Umgebungssprache) dieselbe Sprache (Deutsch) teilen. Sofern keine Beeinträchtigung des Erwerbs vorliegt, wird das Kind das Deutsche vollständig erwerben und kompetent darin kommunizieren. Derartige soziale und gesellschaftliche Erwartungshaltungen und Ideale beeinflussen den »Wert« mehrsprachigen Aufwachsens für unterschiedliche Gruppen von Kindern.

Die Tatsache, dass die meisten Menschen auf der Welt mehrsprachig sind, trägt auch dazu bei, anzuerkennen, dass der mehrsprachige Erwerb für Kinder selbstverständlich ist. Die überwiegende Zahl der Studien zur Zwei- und Mehrsprachigkeit beweist: Weder werden Kinder durch ein mehrsprachiges Angebot überfordert noch sind nur echte »kleine Sprachtalente« in der Lage, sich mehrere Sprachen gleichzeitig zu erschließen. Und dies gilt ebenso für Kinder, bei denen der Lautspracherwerb aufgrund individueller Voraussetzungen beeinträchtigt wird. Spracherwerbstheoretisch ist es nicht zu begründen, auf eine der Sprachen (meist die Familiensprache) zu verzichten, um den Erwerb der Mehrheitssprache (Lautsprache Deutsch), mit der einige mehrsprachig aufwachsende Kinder erst in den Institutionen (Frühförderung, Kita oder Schule) regelmäßig in Kontakt kommen, nicht zu behindern oder »um wenigstens eine Sprache gut zu beherrschen«. Im Gegenteil zeigen Studien mit gehörlosen Erwachsenen übereinstimmend: Kinder benötigen genügend und genügend gute Anregung in mindestens einer Sprache im ersten Lebenshalbjahr, um Sprache(n) zu erwerben (Mayberry & Kluender 2018; Hänel-Faulhaber 2018). So ist es für gehörlose Kinder wichtig, (die deutsche) Gebärdensprache (DGS) zu erwerben, denn der Erwerb dieser ersten Sprache ist ausschlaggebend für den späteren Sprach(en)erwerb (Mayberry 2007). Wird der Zugang zu DGS als Erstsprache für gehörlose Kinder verzögert, weil ihre hörenden Eltern diese Sprache nicht sprechen, hat das zur Folge, dass gehörlose Kinder nur ungenügende Anregung in einer ersten Sprache erhalten und sich dies auch auf alle später erworbenen Sprachen auswirkt.

Eltern, die sich für ihre Kinder eine bilinguale Erziehung im Kindergarten wünschen, haben darüber hinaus konkrete Vorstellungen davon, dass Mehrsprachigkeit auch für die geistige Entwicklung Vorteile hat (»bilingual advantage«, Bialystok et al. 2003). Letztlich soll das frühe mehrsprachige Angebot dem eigenen Kind Vorteile für die spätere schulische und berufliche Zukunft verschaffen. Bei Bilingualen sind die Sprachen parallel aktiviert, sodass keine der beiden Sprachen ganz abgeschaltet wird. Die Verarbeitungsprozesse sind bei ein- und mehrsprachigen Erwachsenen grundsätzlich ähnlich, d. h. Bilinguale und Monolinguale nutzen gleiche oder angrenzende Areale der Sprachverarbeitung, aber Mehrsprachige aktivieren zusätzlich kognitive Kontrollareale (Festman et al. 2010). Bilinguale trainieren folglich bestimmte kognitive Fähigkeiten täglich mehr als einsprachige Personen, und es wird angenommen, dass sich dieser Trainingseffekt auch auf die

Sprachleistungen auswirkt. So können Bilinguale schnell und problemlos zwischen Sprachen hin- und herwechseln und sich gleichzeitig den Sprachen anpassen, die die Interaktionspartner*innen sprechen und die jeweils nicht der Situation angemessene Sprache (unbewusst) unterdrücken (»inhibition«) (Beispiel 2).

Beispiel 2

Kamal ist 2;6 Jahre alt und wächst mit palästinensischem Arabisch und Englisch als Familiensprachen auf. Mit 2 Jahren kommt er in eine deutschsprachige Bremer Krippe, in der überwiegend deutsch gesprochen wird. Seine Bezugserzieherin spricht weder Arabisch noch Englisch. Er wird von seinem Vater abgeholt und sieht seinen Vater kommen

Kamal zur pädagogischen Fachkraft: »Mein *Papa* ist da!«

Kamal zum Vater: »Marhaba *baba!*« (= Guten Tag, Papa!)

Und tatsächlich zeigen Studien, die meist mit simultan-bilingualen Proband*innen durchgeführt wurden, dass Zweisprachige mental flexibler sind. Wie Kamal lernen sie früh, dass Objekte und Ereignisse zwei oder mehr Bezeichnungen haben (*baba/Papa/daddy*) (vgl. auch Kuhl et al. 2016).

Auch in nichtsprachlichen kognitiven Bereichen wie Aufmerksamkeitssteuerung oder Gedächtnisleistungen kann Zweisprachigkeit positive Auswirkungen haben. In bestimmten Bereichen können Zweisprachige sogar Einsprachige übertreffen. Zu den Teilkomponenten der Kognition gehören die Entwicklung metasprachlicher Kompetenz und die Entwicklung der Intelligenzleistungen, z. B. Problemlöseverhalten und Konzeptentwicklung. Kognitive Kontrolle kann als »die Koordination und Regulierung von Gedanken, um angemessen auf hervorsteckende Reize in der Umwelt zu reagieren und den Fokus auf zielgerichtetes Verhalten zu legen« (Braver 2012) verstanden werden. Sie umfasst hemmende Kontrolle, Aufmerksamkeit, Arbeitsgedächtnis, kognitive Flexibilität, Planung, Argumentation und Problemlösung. Insbesondere der Bereich der Exekutiven Funktionen ist bei der Erforschung des bilingualen Vorteils von großem Interesse. Exekutive Funktionen sind nach Sodian (2018, S. 405) »Prozesse(.) der kognitiven Verhaltenskontrolle, die an der Überwachung und Regulation von kognitiven Vorgängen sowie an der Handlungsplanung und der Inhibition störender Handlungsimpulse beteiligt sind«.

In Beispiel 3 wird Siren gebeten, die Karten zweimal umzusortieren, und zwar so, dass immer 2–3 Gruppen entstehen. Die Karten können beispielsweise nach Farbe oder nach Form oder nach anderen Regeln, die das Kind sich erschließt, gruppiert werden.

Beispiel 3

Siren wächst mit Russisch und Deutsch auf. Sie wird von der Interaktionspartnerin gebeten, die Karten (Abb. 1) mehrfach zu sortieren, wobei sie bei jedem Durchgang eine andere Sortierregel entdecken und umsetzen sollte.