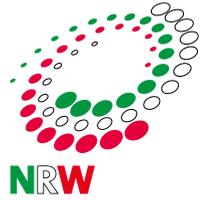


Landesintegrationsrat



# „Türkisch statt Englisch?!“

Beiträge zur Debatte um die Förderung von  
Mehrsprachigkeit



## Impressum

Engin Sakal (Herausgeber)  
Landesintegrationsrat NRW  
Haroldstraße 14  
D-40213 Düsseldorf  
Email: [info@landesintegrationsrat.nrw](mailto:info@landesintegrationsrat.nrw)  
[www.landesintegrationsrat.nrw](http://www.landesintegrationsrat.nrw)

Türkisch statt Englisch!  
ISBN 978-3-911622-01-1

## Redaktion

Tayfun Kelttek, Engin Sakal, Dr. Christian Schramm, Silvio Vallecoccia, Julia Wenzel

November 2024, Auflage: 1.000

Der Landesintegrationsrat NRW wird institutionell gefördert vom

Ministerium für Kinder, Jugend, Familie,  
Gleichstellung, Flucht und Integration  
des Landes Nordrhein-Westfalen



# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort .....</b>	<b>5</b>
----------------------	----------

## **I. Mehrsprachigkeit – Identitätsentwicklung – Bildungserfolg – Kommunale Handlungsmöglichkeiten**

<b>CHRISTIANE BAINSKI .....</b>	<b>9</b>
1. Einleitung .....	9
2. Mehrsprachigkeit und Vielfalt - Entwicklungsbedarfe im Bildungsbereich.....	10
3. Natürliche Zwei- und Mehrsprachigkeit als tägliche Normalität und lebensweltliche Erfahrung .....	12
4. Mehrsprachigkeit und Identitätsentwicklung.....	14
5. Rechtliche und fachliche Voraussetzungen für neue Wege.....	18
6. Kommunale Handlungsmöglichkeiten .....	19
7. Literatur .....	22

## **II. Potenzial Mehrsprachigkeit!? Ein Blick auf den Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und kognitiven Fähigkeiten bei Kindern**

<b>PD DR. NIKOLAS KOCH .....</b>	<b>27</b>
1. Einleitung .....	27
2. Mehrsprachiges Potenzial: Multicompetence .....	28
3. Die kognitive Besonderheit von Mehrsprachigkeit.....	31
4. Mehrsprachigkeit und kognitive Fähigkeiten bei Kindern .....	33
4.1 Effekte von Mehrsprachigkeit in Verhaltensstudien .....	34
4.2 Effekte von Mehrsprachigkeit in Neuroimaging-Studien .....	39
5. Fazit .....	40
6. Literatur .....	42

### III. Bedingungen für einen bestmöglichen Schulerfolg für mehrsprachige und -kulturelle Schüler\*innen: eine diversitätssensible Didaktik

<b>PROF. DR. YÜKSEL EKINCI</b> .....	<b>47</b>
1. Einleitung .....	47
2. Die Professionalisierung der Lehrkräfte und multiprofessionelle Teams ..	48
3. Barrierefreies Lernen: diversitätssensible Didaktik im Unterricht .....	49
3.1 (Wort-) Bedeutung: Wortschatzvermittlung in diversen Lern(enden)gruppen .....	49
3.2 Einsatz von mehrsprachigen Texten aus dem Herkunftsland .....	51
3.3 Einbezug der Gefühls-, Lebens- und Medienwelten der zugewanderten Schüler*innen .....	52
3.4 Kennenlernen der Werte im Zuwanderungsland Deutschland .....	52
4. Ausblick .....	54
5. Literatur .....	56

### IV. Anerkennung von Mehrsprachigkeit: Vehikel gelingender gesellschaftlicher Teilhabe

<b>PROF. DR. HACI-HALİL USLUCAN</b> .....	<b>57</b>
1. Einleitung .....	57
2. Nutzen und Nachteil von Mehrsprachigkeit .....	57
3. Individuelle Sprecherperspektive .....	59
4. Der gesellschaftliche Umgang mit Mehrsprachigkeit .....	62
5. Literatur .....	64

## Vorwort



Meine Damen und Herren,  
liebe Leserinnen und Leser,

warum haben wir uns entschieden, eine wissenschaftliche Publikation mit dem provokanten Titel „Türkisch statt Englisch?! – Beiträge zur Debatte um die Förderung von Mehrsprachigkeit“ herauszugeben? Warum gerade in diesen politisch polarisierten Zeiten? Der Titel verweist auf einen Zeitungsartikel vom 8. Februar 2019. Damals wurden meine Überlegungen und Vorschläge zur Implementierung der natürlichen Mehrsprachigkeit in Grundschulen von einer Tageszeitung missverstanden und zu einem vermeintlichen Eklat hochgespielt. Damals wie heute halte ich es für richtig, dass zweisprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit erhalten müssen, im Bildungssystem sowohl die deutsche Sprache als auch ihre Familiensprache schriftsprachlich auszubauen. Damals wie heute bin ich überzeugt, dass auch monolinguale Kinder von der schulischen Förderung der natürlichen Mehrsprachigkeit ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler mit internationaler Familiengeschichte profitieren. Damals wie heute ist wissenschaftlich bewiesen, dass die gezielte Förderung der natürlichen Zweisprachigkeit nicht nur die Bildungschancen von zweisprachig aufwachsenden Kindern erhöht, sondern auch ein klares Zeichen gegen Rassismus und Diskriminierung setzt und aktiv zu deren Bekämpfung beiträgt.

So klar und deutlich diese Argumente sind, so widersprüchlich erscheint die gesellschaftliche Realität. Während Mehrsprachigkeit unseren Alltag bereichert, spiegelt sie sich jedoch noch nicht ausreichend in unseren Institutionen wider. Auf der einen Seite gewinnen rechtspopulistische und fremdenfeindliche Diskurse immer mehr an Zustimmung. Migration wird als Ursache gesellschaftlicher Probleme dargestellt. Auf der anderen Seite wird jedoch deutlich, dass lebensrelevante Dienstleistungen in Deutschland ohne ausländische Arbeitskräfte kaum noch vorstellbar sind.

Unser Land braucht dringend einen Paradigmenwechsel, um seine Zukunft nicht zu gefährden: Wir müssen von einem defizitorientierten zu einem potenzialorientierten Umgang mit den Lebenswelten, Ressourcen und Fähigkeiten von Menschen mit internationaler Familiengeschichte übergehen. Letztendlich brauchen wir ein breiteres, inklusives „Wir“, das die gesamte Bevölkerung in Nordrhein-Westfalen umfasst.

Das Bildungssystem ist der Ort, an dem die Zukunft unseres Landes gestaltet wird. Hier muss der Paradigmenwechsel aktiv umgesetzt werden, beginnend mit der Förderung der natürlichen Zweisprachigkeit von Schülerinnen und Schülern mit internationaler Familiengeschichte. Die zentrale Herausforderung besteht darin, diese Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit gewinnbringend in den gesamten Bildungsprozess einzubinden. Trotz der häufigen Betonung der Notwendigkeit eines solchen Wandels gestaltet sich die konkrete Umsetzung in der Praxis aber noch immer meist mangelhaft. Bildungsstudien wie PISA, IQB-Bildungstrends und IGLU weisen auf erhebliche Mängel bei den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern hin, wobei jene mit internationaler Familiengeschichte im aktuellen Bildungssystem systematisch benachteiligt werden. Sie werden gleichzeitig sowohl über- als auch unterfordert: Überfordert sind sie häufig beim Übergang in weiterführende Schulen. Obwohl der Lernprozess der deutschen Sprache – insbesondere in den Bereichen Lesen, Verstehen und Schreiben – noch nicht abgeschlossen ist und die Sprachförderung fortgeführt werden müsste, setzen weiterführende Schulen (und später auch Universitäten) diese Fähigkeiten voraus. Massiv unterfordert werden Kinder mit internationaler Familiengeschichte hingegen, weil die zu Hause gesprochenen Sprachen in der Schule meist keine Rolle spielen. Die damit verbundenen Fähigkeiten werden nicht genutzt, auch nicht zur Unterstützung des Lernprozesses in der deutschen Sprache.

Darüber hinaus bleibt es unverständlich, warum Kinder, die hier leben beispielsweise die (für sie fremde) Sprache ihrer Lieblingssängerinnen und -sänger oder Sportheldinnen und -helden lernen sollen, aber keine bildungsrelevante Auseinandersetzung mit den Sprachen ihrer Schulfreundinnen und -freunde mit internationaler Familiengeschichte haben dürfen.

Die Beiträge in diesem Band sprechen ein breites Spektrum an Themen an, die es zu bearbeiten gilt, wenn wir die (sprachlichen) Fähigkeiten und Potenziale unserer Kinder und Jugendlichen nachhaltig stärken und einen soliden Grundstein für ein chancengerechtes gesellschaftliches Miteinander in einer modernen Migrationsgesellschaft legen wollen. Christiane Bainski leitet den Band mit einem Überblick zum Zusammenhang zwischen der Förderung von Mehrsprachigkeit, Identitätsentwicklung und Bildungserfolg ein. Dazu benennt sie rechtliche und fachliche Voraussetzungen, um „neue Wege“ gehen zu können und erläutert anschaulich explizite Handlungsmöglichkeiten auf kommunaler Ebene. Nikolas Koch beleuchtet in seinem Beitrag sehr detailliert die positiven Auswirkungen natürlicher Mehrsprachigkeit auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten von Kindern, wenn diese denn angemessen gefördert wird. Yüksel Ekinci widmet sich den Bildungseinrichtungen und den in ihnen tätigen Lehrkräften. Sie bespricht Voraussetzungen, Formen und Potenziale verschiedener Ansätze einer diversitätssensiblen Didaktik. Hacı-Halil Uslucan schließt diesen Band mit einem Beitrag ab, der die zentrale Bedeutung der gesellschaftlichen Anerkennung von Mehrsprachigkeit für eine gelingende Teilhabe hervorhebt.

Wir danken den Autorinnen und Autoren für ihre Expertise und ihr Bemühen um Differenzierung und Versachlichung in einer Debatte, die zunehmend durch Polarisierungen, Vereinfachungen und Defizitperspektiven auf Menschen mit internationaler Familiengeschichte geprägt wird. Ich fordere uns alle nachdrücklich auf, diesen Weg beharrlich weiter zu gehen.



**Ihr Tayfun Keltek**

Vorsitzender Landesintegrationsrat NRW



# I. Mehrsprachigkeit – Identitätsentwicklung – Bildungserfolg – Kommunale Handlungsmöglichkeiten

*Christiane Bainski, ehem. Leiterin der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) NRW*

## 1. Einleitung

In der Bundesrepublik Deutschland und damit auch in Nordrhein-Westfalen leben Menschen, die ihre familiären sowie auch individuellen Wurzeln in fast allen Ländern dieser Welt haben. Sie sind nun hier zu Hause, haben sich niedergelassen, ihre Kinder sind zu einem großen Teil hier geboren und wachsen unter uns auf. Menschen mit internationaler Familiengeschichte prägen das Bild unserer Gesellschaft mit. Wir erleben sie auf der Straße, in den Geschäften beim Einkaufen, als Nachbar\*innen, in den Schulen, als Arbeitskolleg\*innen und viele auch als Freund\*innen. Die von ihnen gegründeten Läden, Restaurants und Betriebe sind aus unserer Lebenswelt als Bereicherung nicht mehr wegzudenken.

Dennoch sind sie in vielen Bereichen unserer Gesellschaft nicht so stark repräsentiert, wie es ihrem Anteil an der Bevölkerung entsprechen würde. Zugänge zu Bildung und begehrten Positionen in der Gesellschaft sind für Eingewanderte und ihre Nachkommen noch immer nicht in gleicher Weise gegeben. Ziel einer offenen, demokratischen Gesellschaft muss es jedoch sein, diese offenkundige strukturelle Diskriminierung zu überwinden. Dazu gehört insbesondere auch eine Änderung im Blick auf und im Umgang mit den vielen Sprachen, die inzwischen in unserem Umfeld und in unserer Gesellschaft gesprochen werden. Diese faktische Vielfalt trifft meist noch auf institutionelle Strukturen und ihnen entsprechende Haltungen, die von einer Normalität der Monolingualität (Deutsch als einzige Sprache, die zählt) ausgehen. Diese Haltung ist nicht nur realitätsfern, sondern stellt eine Hürde für das „Mitsprechen“, für das „Mitreden“, für Partizipation und Teilhabe dar.

Statt diesen Reichtum an Sprachen als Ressource wertzuschätzen, ignorieren wir durch Ausschluss diese Sprachen in öffentlichen Zusammenhängen - z.B. auf Ämtern und in den Bildungseinrichtungen. Dies wirkt sich außerdem als individuelle Diskriminierung und damit negativ auf das Gefühl von Zugehörigkeit aus. Insbesondere Kinder und Jugendliche erfahren das Leben in einer einsprachigen Umwelt oft als Abwertung von Aspekten ihrer Persönlichkeit und ihrer Lebenswelt. Sie werden dadurch in ihrer Identitätsentwicklung beeinträchtigt.

Dennoch ist in einigen Bereichen etwas in Bewegung gekommen: Apotheken beispielsweise bieten ihren Kund\*innen zunehmend Beratung in verschiedenen Sprachen an. Ämter informierten während der Corona-Pandemie über aktuelle Entwicklungen in mehreren Sprachen und haben diese Praxis weiterentwickelt. Mehrsprachigkeit wird inzwischen offiziell als positiv gewürdigt.

Wie und warum insbesondere im Bildungsbereich neue Entwicklungen erforderlich sind, soll in diesem Artikel aufgezeigt werden.

## 2. Mehrsprachigkeit und Vielfalt – Entwicklungsbedarfe im Bildungsbereich

Seit den ersten Veröffentlichungen der PISA-Studie Ende des Jahres 2001 hat sich gezeigt, dass in vielen Ländern – und besonders stark auch in der Bundesrepublik Deutschland – Kinder mit internationaler Familiengeschichte relativ wenig Erfolg in der Schule hatten und haben, und dies offenbar unabhängig davon, ob sie noch im Herkunftsland geboren wurden und nach ihrer Geburt durch Flucht, Arbeitsmigration und/oder Familienzusammenführung in ihre neue Lebenswelt kamen, oder ob sie bereits im Land der Zuwanderung geboren wurden und ihre gesamte Bildungslaufbahn durchliefen und -laufen.

An dieser Problematik hat sich substantiell nicht allzu viel geändert, es scheint sich sogar weiter verschlechtert zu haben. Dies ist ein Hinweis darauf, dass in unserem Bildungssystem grundsätzliche Schwächen nicht überwunden wurden und auch weiterhin nicht im erforderlichen Maß neue Investitionen und Konzepte in das System gegeben werden.

In der Publikation des Sachverständigenrats für Integration und Migration (SVR) – zur Arbeit in den Kindertageseinrichtungen wird gleich zu Beginn hervorgehoben, dass die Richtung zwar grundsätzlich stimme, aber die hohen Investitionen nicht in ausreichendem Maß bei den Kindern ankommen würden. Auch seien bei der Vergabe der Plätze im Bereich der Kindertageseinrichtungen (KiTa) Familien mit internationaler Familiengeschichte noch im Nachteil (SVR 2023).

Laut dem Grundschulgutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 2022 gibt es neue Befunde über Verschlechterungen von Leistungen und eine Erhöhung der Zahl der Schüler\*innen, die Mindeststandards nicht erreichen. Die Autor\*innen nennen diese Befunde „alarmierend“ und möchten sie als „Weckruf“ verstanden wissen (SWK2022).

Die Ursache dafür, dass laut PISA bei den 15-jährigen Jugendlichen immer noch ein Fünftel die unterste Kompetenzstufe nicht erreichen, liegt im Unterricht an den Grundschulen und der mangelnden Lese- und Textkompetenz am Ende der vierten Klasse.

Neben PISA zeigen auch weitere Studien, dass in Deutschland eine besonders hohe Verbindung von sozioökonomisch schwachem Status der Familien und geringem Bildungserfolg besteht. Auch ein sogenannter Migrationshintergrund wird immer

wieder als verstärkende Ursache für fehlende Bildungserfolge genannt. Ein Kind mit internationaler Familiengeschichte in einer Familie mit einem schwachen sozioökonomischen Status hat demnach den denkbar schlechtesten Start in seine Bildungslaufbahn. Gleich zwei Aspekte institutioneller Diskriminierung greifen.

Ein wesentlicher Aspekt in der nationalen wie internationalen Debatte ist in diesem Kontext das Thema „Sprache/n“. In allen Ländern liegt der Fokus auf dem Erlernen der jeweiligen Verkehrssprache, bei uns auf der deutschen Sprache. Zentral ist dabei immer die Frage, wie können Kinder und Jugendliche erfolgreich die Bildungssprache ihres jeweiligen Landes erwerben und dies für eine gelingende persönliche Bildungsentwicklung und Lebensgestaltung nutzen? Es steht aber auch die Frage, wie kann dies im Einklang mit der lebensweltlichen Erfahrung in einem mehrsprachigen Umfeld geschehen? Wie kann der Gesamtsprach(en)besitz als Lernressource einbezogen und als Potenzial gelebt werden? Welche Fragen von Identitätsentwicklung sind damit verbunden?

Alle Kinder und Jugendlichen – ob nun aus sogenannten deutschstämmigen bzw. autochthonen Familien oder aus Familien mit einer internationalen Geschichte bzw. allochthonen Familien – wachsen in Deutschland und in vielen weiteren Ländern unter anderen Bedingungen auf als alle Vorgängergenerationen. Die durch Migration in ihrer Bevölkerungsstruktur veränderten Staaten erleben eine gegenüber früheren Zeiten differenziertere kulturelle Vielfalt. Diese bereits in der Realität vorhandene Diversität stellt daher längst ein Querschnittsthema für sämtliche Bereiche der Gesellschaft und damit auch für die Bildungsentwicklung dar. In diesem Beitrag steht das Thema der Sprachentwicklung in einer mehrsprachigen Gesellschaft im Mittelpunkt. Zwei- und Mehrsprachigkeit sind immer stärker Erfahrungen, die alle Kinder und Jugendlichen betreffen und die ihre Lebenswelt und ihren Alltag prägen.

Alle nationalstaatlichen Bildungssysteme in Ländern mit hoher Zuwanderung stehen vor vergleichbaren Herausforderungen. Das Festhalten an monolingualen Traditionen in der Bildungsvermittlung hat sich insgesamt als wenig erfolgreich herausgestellt. Diese Bedarfe an neuen Perspektiven und Wegen in den Bildungsverläufen sind generell noch nicht angemessen angenommen und verarbeitet. In dem föderalistischen System der Bundesrepublik Deutschland gibt es zwar einige gute Praxisbeispiele und einen guten Stand von Forschung und Fachwissenschaft, aber es bestehen weiterhin Diskrepanzen zwischen Forschungsstand, Ausbildungen der Fachkräfte, neuen systemischen Entwicklungsbedarfen und der Realität in der Praxis von KiTas und Schulen. Es gibt inzwischen gut erprobte und auch erfolgreich evaluierte Konzepte, wie sich eine KiTa oder Schule weiterentwickeln könnte. Aber immer wieder stehen Vorurteile, fehlendes Wissen oder politische Blockaden sowie systemische, strukturelle Hindernisse im Weg.

Es wird noch viele Anstrengungen in den verschiedensten Bereichen brauchen, um im Bildungssystem die Lerninteressen und Lebensgestaltungsmöglichkeiten für alle Kinder angemessen zu beachten und dem Raum zu geben.

### **3. Natürliche Zwei- und Mehrsprachigkeit als tägliche Normalität und lebensweltliche Erfahrung**

Betrachtet man die Welt als Ganzes, so wird schnell deutlich: Einsprachigkeit ist eine Fiktion und Mehrsprachigkeit der Normalfall. Die Linguist\*innen gehen weltweit von ca. 6000 - 7000 Sprachen aus, verteilt auf über 194 Staaten, Dialekte nicht mitgerechnet (Haspelmath, MPI Leipzig 2018). Auch für die deutsche Sprache werden im Minimum an die 22 Varietäten (unter Einbeziehung der Dialekte bis zu 140) definiert (s. Ethnologue, Datenbank aller bekannten Sprachen).

Es gibt über die gelebte Sprachenvielfalt in NRW oder der Bundesrepublik Deutschland wenig belastbare Angaben. Eine Studie aus Hamburg aus dem Jahr 2009 stellte damals schon bei den in Hamburg lebenden Personen über 1000 gelebte Sprachen fest. Auch einige Angaben aus dem Mikrozensus verweisen auf eine Vielzahl von gelebten Sprachen. Valide Ergebnisse wären wünschenswert.

Bei dem Thema „Mehrsprachigkeit“ bildet eine besondere historische bzw. gesellschaftliche Entwicklung den Hintergrund:

Das Gebot der Einsprachigkeit Deutsch mit einer Variante des Standarddeutschen und des Hochdeutschen geht auf die Gründung des Nationalstaats zum Deutschen Reich im 19. Jahrhundert zurück. Damals musste dies mit Vehemenz gegen starke eigenständige Sprachen und Dialekte (z. B. Plattdeutsch, Dialekte in Bayern und Baden-Württemberg) im Bildungssystem durchgesetzt werden. Waren im Vormärz und bei einer Reihe deutscher Klassiker das Erlernen mehrerer Sprachen noch hoch angesehen und als Erweiterung der eigenen Horizonte wertgeschätzt, so verloren – zumindest auf die große „Masse“ bezogen – diese Bildungsziele nicht nur an Bedeutung, sondern wurden übergangen.

Mit der Durchsetzung des Prinzips „ein Nationalstaat – eine Sprache“ verbunden waren auch Ideologien, angenommene Sprachentwicklungsprozesse und gesellschaftliche Wertungen von Sprachgebrauch. So finden sich u.a. Hinweise aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, dass Bilingualität als Krankheit bezeichnet wurde, mit der sich psychische Schädigungen verbinden könnten. Diese Auffassung hatte auch nach dem 2. Weltkrieg noch ihre Anhänger und dürfte auch ein Grund für entsprechende Auffassungen sein, die auch heute noch wirksam sind (z. B. Zwei- und Mehrsprachigkeit als Überforderung). Alte Mythen wirken in unsere Gegenwart hinein.

Inzwischen hat weltweit die Spracherwerbs- und Sprachentwicklungsforschung starke Weiterentwicklungen erfahren. Begünstigt wurde dies durch neue Methoden der Hirnforschung, die auch aus neurowissenschaftlicher Sicht mit den Sprachforschungsergebnissen zusammengeführt werden können und ein neues Bild des Sprachenlernens vermitteln. Besonders Methoden der Untersuchung und Abbildungen von Bereichen des Gehirns und seiner Funktionen sind erst in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten technisch möglich geworden, verweisen aber klar darauf, dass Mehrsprachigkeit zu den grundlegenden menschlichen Potenzialen gehört.

Uns Menschen ist es angeboren, «Sprache» zu erwerben. Für die Mehrsprachigkeitsforschung steht inzwischen außer Zweifel, dass diese natürliche Spracherwerbsfähigkeit nicht nur für alle Sprachen gilt, somit jedes Neugeborene grundsätzlich jede Sprache dieser Welt erwerben kann, aber auch, dass dies zugleich für mehrere Sprachen der Fall ist. Jeder kognitiv gesunde Mensch verfügt über eine natürliche Begabung zur Mehrsprachigkeit, sie ist ein angeborenes Potenzial.

Ebenso ist bekannt, dass diese angeborene Spracherwerbsfähigkeit davon abhängt, welchen Input das Kind von seiner Umwelt erhält. Besonders das, was das Kind in den ersten Lebensjahren an Input erhält, wird zur Basis des weiteren Spracherwerbs. Diese Basis könnte man besser als „Muttersprache“ oder Familiensprache bezeichnen. Der Input der ersten Lebensjahre entscheidet darüber, inwieweit sich eine sogenannte natürliche Zwei- oder Mehrsprachigkeit entwickelt. Mit anderen Worten: Plurilingualität entsteht durch einen Input in mehreren Sprachen.

Betrachtet man die Lebenswelt der in den letzten Jahrzehnten eingewanderten Menschen, so wird deutlich, dass fast alle Kinder aus diesen Familien mit internationaler Geschichte zunächst mit der Sprache bzw. den Sprachen in ihren Familien aufwachsen und die deutsche Sprache in dem Maße hinzukommt, inwiefern in diesen Familien zusätzlich Deutsch gesprochen wird, wann der Kontakt mit einem Input in Deutsch beginnt und in welcher Qualität dieser erfolgt.

Inzwischen haben wir Einschulungsjahrgänge in Nordrhein-Westfalen mit einer Mehrheit von Kindern, die mit einer nicht-deutschen familiensprachlichen Basis und unterschiedlichen zusätzlichen Inputs aus der deutschen Sprache und ggf. auch weiteren Sprachen in ihrem Lebensumfeld aufwachsen. Dies ist zu einer gesellschaftlichen Realität geworden, die sich nicht zurückdrehen lässt und die durch weitere Zuwanderung ergänzt wird.

In den im Bereich der Sprachentwicklung durchgeführten Forschungen und fachlichen Debatten, die weltweit zum Thema Plurilingualität vorgestellt und geführt werden, lassen sich keinerlei Hinweise dazu finden, dass Mehrsprachigkeit dem einzelnen Menschen schaden bzw. ihn überfordern würde. Expert\*innen haben immer wieder hervorgehoben, dass es nur eine ‚Gefahr‘ in Bezug auf Mehrsprachigkeit gibt und

zwar, diese Ressource nicht zu nutzen oder durch ungesteuerten Umgang zu vernachlässigen!

Die Neurowissenschaften haben in den letzten Jahren nicht nur eindrücklich gezeigt, dass das menschliche Hirn dank seiner außergewöhnlichen plastischen Formbarkeit (= Lernfähigkeit) problemlos in der Lage ist, von Geburt an mehrere Sprachen zu verarbeiten, sondern auch, dass mehrsprachige Kinder über ein umfassenderes Sprach- und Weltbewusstsein sowie über differenziertere kommunikative Fertigkeiten und metasprachliche Fähigkeiten (die ihnen z.B. das Erlernen weiterer Sprachen erleichtern) verfügen. Laut Frau Prof. Byalostok (2009) ist sogar ein späteres Einsetzen von Demenz von mehreren Jahren im Vergleich zu monolingualen Personen erkennbar.

## 4. Mehrsprachigkeit und Identitätsentwicklung

Sprache ist ein essentieller Bestandteil menschlicher Identität und das zentrale Medium der Kommunikation und der Interpretation der sogenannten Wirklichkeit. Die vielen Sprachen, die es gibt, wurden und werden auf unterschiedliche Weise erworben und sind auf unterschiedlichen Wegen Bestandteil des Sprachenschatzes auch in unserer Gesellschaft geworden. Faktoren dafür sind Globalisierungsprozesse, Flucht- und Migrationsbewegungen, Tourismus, weltweite lebensweltliche Mehrsprachigkeit, bi- bzw. multinationale Familienkontexte sowie ein vielfältiges Angebot formeller Sprachbildung in Schulen und anderen Bildungsinstitutionen.

Kinder werden geboren und erhalten in ihrem familiären und nach und nach auch weiteren Lebensumfeld sprachlichen Input und entwickeln Kommunikationsstrategien. Alles das, was die Kinder sich über diesen ersten Input aneignen und erlernen, wird als Basis für weitere Sprachentwicklung verinnerlicht.

Geschieht dies zunächst im Rahmen einer Sprache, der sogenannten Erst-, Mutter- oder Familiensprache, so wird diese Sprache verbunden mit allen ersten Eindrücken des Lebens wie Gefühlen, Wahrnehmungen und Kommunikationsformen. Viele Menschen mit Zwei- oder Mehrsprachigkeit drücken daher ihre innersten tieferen Gefühle in der Regel spontan in ihrer Erstsprache aus, weil diese ihre innere Entwicklung trägt.

Kinder, die von Anfang an einen Input mit zwei oder mehreren Sprachen erfahren, lernen auch von Anfang an mit diesen Sprachen zu leben und können diese auch unterscheiden. Je nach Lebensumfeld machen sie Erfahrungen, wann welche Sprache in verschiedenen Lebenssituationen oder Umfeldbedingungen gerade die richtige oder am besten zu nutzende ist. Die Bilingualitätsforschung und im weiteren die Mehrsprachigkeitsforschung haben hierüber und über den kreativen Umgang mit dem Sprachenrepertoire im Lernentwicklungsprozess wichtige Erkenntnisse beigetragen.

Besonders bei einem frühen und gestützten Spracherwerb können Kinder ihre Erstsprache und eine zweite Sprache (z.B. Herkunftssprache und deutsche Sprache) mit einem Niveau erlernen, das beide Sprachen der Qualität einer Erstsprache entsprechen. Die beste Voraussetzung dafür ist laut Jürgen M. Meisel gegeben, wenn dieser Spracherwerb „wenn nicht unmittelbar nach der Geburt, dann in den ersten vier Lebensjahren“ beginnt (Meisel 2013, S. 128). Vergleichbare Positionen vertreten Rosemary Tracy, Dieter Thoma, Monika Rothweiler, Claudia Maria Riehl u.a.

Mehrsprachige Kinder lernen die Sprachen nicht additiv (im Sinne L 1 + L 2 + L 3), sondern in einem dynamischen und komplementären Prozess, der sogar beinhalten kann, dass sie eine zweite oder weitere Sprache schneller auf einem qualitativen Niveau erlernen, verarbeiten und in ihr Sprach(en)repertoire integrieren (s. Tracy 2008, S. 144 und Riehl 2014, S. 15).

Dabei entwickeln sie – gemäß ihrer alltäglichen sprachlichen Handlungsbedürfnisse – auch sprachenübergreifende Praktiken, wie z.B. Sprachmischung oder Code-Switching. Sprachmischungen sind bei Kindern, die ihre Sprachen unter Migrationsbedingungen erwerben und nutzen eher Normalität, auch wenn nicht alle Mehrsprachigen diese anwenden. Die Autorinnen Tracy, Rothweiler, Ruberg und Meisel verweisen darauf, dass z.B. Code-Switching bei Erwachsenen wie auch bei Kindern „kein Indiz mangelnder Sprachtrennung, sondern Ausdruck von kommunikativer Kompetenz“ sei (Panagiotopoulou 2016, S. 15).

In unserem Sprachbesitz sind all unsere Erfahrungen, Kenntnisse, Wissen, Gedanken, Ideen, Visionen etc., die wir in unseren Gemeinschaften und Lebensumfeldern sammeln, enthalten. Die verschiedenen Bereiche unserer Sprachenrepertoires sind nicht einfach austauschbar, bilden aber zusammen eine Ressource. Kinder, die bi-kulturell und/oder mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen, entwickeln in der Regel eine höhere Sprachbewusstheit und auch stärkere kognitive Leistungen.

Jede Sprache ist mehr als Wortschatz, Grammatik und Regeln, sondern hat ihren eigenen Code, ein Netzwerk von Kenntnissen, Bedeutungen und kulturellen Bezügen im Hintergrund. An dieser Stelle sei verwiesen auf den Satz von Ludwig Wittgenstein: „Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt“. Mehrsprachigkeit eröffnet neue Perspektiven und kann ein Schlüssel zu einem erweiterten geistigen Horizont sein.

Betrachtet man nun die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen in unserem Bildungssystem, so fällt auf, dass ihre Kompetenz und ihr sprachliches Potenzial im Grunde ausschließlich an ihren Kenntnissen in der deutschen Sprache gemessen werden. Das Erlernen der deutschen Sprache wird in der Regel immer noch in einer Sprachförderung vermittelt, die den Gebrauch der weiteren Sprachen der Kinder ausschließt, den Bedarf der Kinder und Jugendlichen in den verschiedenen Fächern oder deren Lebenswelt nicht ausreichend erfasst und sie damit immer wieder auf das reduziert, was

sie in ihrer noch unvollkommenen Zweit- oder neuen ergänzenden Sprache verstehen. Für leistungsstarke Kinder kann diese Reduzierung auf die sprachlichen Möglichkeiten in der Zweitsprache Deutsch zu einer tendenziell ständigen inhaltlichen und kognitiven Unterforderung und Frustration führen. Generell entsteht ein Gefühl von Druck.

Ein Blick in die frühe Bildung zeigt, dass immer noch Kinder aus Familien mit Zwei- und Mehrsprachigkeit mit der Ausrichtung auf monolinguale Kommunikation in deutscher Sprache konfrontiert werden. Dies widerspricht ihrer Erfahrungswelt. Wie die aktuelle Forschung belegt, treten Kinder, die unter Bedingungen der Migration aufwachsen, nicht nur mit verschiedenen Varietäten der sogenannten Migrantensprachen in Kontakt, sondern machen auch von Anfang an Erfahrungen mit standardisierten und nichtstandardisierten Varietäten der sogenannten Mehrheitsprache oder Verkehrssprache Deutsch. Wir sprechen von Kindern, „die in ihren ersten Lebensjahren in Interaktionssituationen geraten, in denen mehrere Sprachen in kommunikativ relevanter Weise Verwendung finden“ (Reich 2010, S.8).

Diese Kinder treffen nun in der KiTa auf eine Umwelt, die von der Einsprachigkeit als Norm ausgeht und außerdem oft erwartet, dass sie zwei oder mehr Sprachen quasi parallel beherrschen und zwar auf einem vergleichbaren Niveau bis hin zu bildungssprachlichen Kompetenzen (z.B. fehlerfrei, akzentfrei und nicht von Dialekten gefärbt). An dieser Norm werden bereits Kinder immer wieder gemessen und können daher sprachliche Erwartungen nicht erfüllen (s. de Houwer 2009, S. 308).

In Gesellschaften mit der Norm der Einsprachigkeit werden Kinder (und auch Erwachsene), die zwei- oder mehrsprachig leben, stets mit unrealistischen Ansprüchen konfrontiert, was letztlich auch zu Gefühlen wie Versagen, es nicht zu schaffen etc. führen kann. Das Kind erfährt beim Eintritt in die KiTa, dass das, was bisher als vertraut gelebt wurde, nun als unzureichend oder gar unerwünscht definiert wird. Dies kann zu Aspekten wie Beschämung, Verletzung und Gefühlen von Ausgrenzung führen. Deutschlernen wird zum Stressfaktor für die gesamte Bildungslaufbahn.

Was gesellschaftlich wie auch bei Fachkräften vermittelt werden sollte, ist die Tatsache, dass es ohnehin keine „perfekten“ Sprecherinnen und Sprecher einer oder mehrerer Sprachen gibt. Zudem sind mehrsprachige Menschen nicht als zwei- oder dreifache Einsprachige (in einer Person) zu betrachten. Sie verfügen über einen fluiden Gesamtsprachenbesitz, mit dessen Hilfe sie sich in verschiedenen sozialen Kontexten, die auch mit verschiedenen sprachlichen Welten verbunden sind, bewegen und auseinandersetzen können.

Im deutschen Bildungssystem werden Kinder mit einer Sozialisation unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit immer wieder, bzw. nach wie vor, als mit einem Risikofaktor behaftet angesehen. Worauf es stattdessen ankommt, ist ein anderer Blick, eine andere Perspektive auf mehrsprachige Kinder: „Ihr Repertoire muss als integrales

Ganzes gesehen werden, weshalb mehrsprachig aufwachsende Kinder auch nicht mit monolingualen Maßstäben bewertet werden dürfen“ (Busch 2013, S. 48).

Aus den sich verdichtenden Erkenntnissen der Neurowissenschaften und der Psycholinguistik über das Zusammenwirken des Gesamtsprachenbesitzes bzw. eines Sprachrepertoires im Lernprozess folgt, dass die Engfassung des Monolingualismus Deutsch in den Bildungseinrichtungen durch Marginalisierung und Negierung der Mehrsprachigkeit als ein besonderer Aspekt der institutionellen Diskriminierung betrachtet werden kann. Vergleichbare Auffassungen finden sich in der Migrationspädagogik.

Das die anderen Sprachen ausgrenzende Deutschgebot stellt einen Aspekt von Herrschaft dar. Monolingual deutsche Schüler\*innen dürfen ihren gesamten Sprachbesitz einsetzen. Zwei- und mehrsprachige Schüler\*innen sollen sich auf die „Sequenz Deutsch“ beschränken und ihr Sprachrepertoire nicht nutzen (Gantefort 2018). In der Fachwissenschaft wird diese Form der spezifischen Abwertung und Ausgrenzung von Menschen aufgrund ihrer Sprachen, Akzente oder Dialekte als eine Form des Rassismus bezeichnet und Linguizismus genannt. Dieser wird als Instrument der Machtausübung zur Wahrung und Herstellung von Rangordnungen eingesetzt. Die Sprache wird instrumentalisiert als sozial markiertes Phänomen, durch das soziale Klassen bzw. Rangordnungen produziert und reproduziert werden und im Ergebnis soziale Ungleichheit erzeugt wird. Erste Auffassungen in dieser Hinsicht finden sich z.B. bei Bordieu (1979) und Cummins (1981) in den 1980er und 1990er Jahren.

Im Kontext der Migrationspädagogik und der rassistuskritischen Forschung wird die Debatte im erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Raum im Zusammenhang mit Migration und Einwanderung und dem monolingual orientierten Deutschgebot, z.B. in Deutschland und Österreich, unter einer linguizismuskritischen Perspektive analysiert und diskutiert. Vertreterinnen und Vertreter dieser aktuellen Debatte sind z.B. Inci Dirim, Paul Mecheril, Astrid Messerschmidt, Hans-Jürgen Krumm, Brigitta Busch.

Kinder und Jugendliche fühlen sich durch diesen Druck nicht unbedingt angespornt und motiviert. Schüler\*innen, die sich negativ stereotypisierend behandelt fühlen, richten ihre Aufmerksamkeit nicht unbedingt auf den Lernstoff. „Ein Teil ihrer mentalen Energie wird abgezweigt zur Bekämpfung des Stereotyps, für die ‚Reparatur des geschädigten Selbst‘. Während die kurzfristige Wirkung die kognitiven Kapazitäten betrifft, kann die langfristige Wirkung in der Verhinderung erfolgreicher Bildungsteilhabe liegen“ (Uslucan, 2022).

Mehrsprachigkeit ist einerseits die gelebte Normalität von inzwischen der Mehrheit der Kinder in der frühen Bildung und der Mehrheit der Schüler\*innen in NRW. Andererseits ist sie eingebunden in gesamtgesellschaftliche Dominanzverhältnisse und Fragen von Anerkennung und Teilhabe. Auch wenn die Kinder und Jugendlichen ihre Mehrsprachigkeit und den Umgang der Schule damit je verschieden erleben, ist die-

ses Erleben doch immer Teil von Prozessen der Entwicklung von Zugehörigkeit und der Herausbildung komplexer (Schüler-)Identitäten. Dies wurde im Rahmen der OECD-Bildungspolitik früh erkannt und in einem Leitbild für eine „integrative Schule“ mit Blick auf das Ziel der Inklusion bereits in den 1990er Jahren formuliert:

*„Es werden integrative Schulen gefordert, die sich der Herausforderung stellen, eine kind-zentrierte Pädagogik zu entwickeln, die in der Lage ist, alle Kinder, auch jene, die schwere Benachteiligungen und Behinderungen haben, erfolgreich zu unterrichten. Der Wert solcher Schulen liegt nicht nur darin, dass sie alle Schüler und Schülerinnen mit qualitätvoller Bildung versorgen können; ihre Einrichtung ist ein wesentlicher Schritt dahin, dass diskriminierende Haltungen verändert und Gemeinschaften geschaffen werden, die alle willkommen heißen, und dass eine integrative Gesellschaft entwickelt wird“ (UNESCO 1994).*

Dieser Anspruch kann genauso für Kindertageseinrichtungen gelten.

## 5. Rechtliche und fachliche Voraussetzungen für neue Wege

In NRW gibt es verschiedene gesetzliche Grundlagen, die eine Umsetzung einer neuen Praxis im Bildungssystem auch im Zusammenhang mit Konzepten in Kindertageseinrichtungen und Schulen ermöglichen, die die Zwei- und Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen als Lernressource einbinden können.

Das Teilhabe- und Integrationsgesetz vom 1. Januar 2022 sieht Mehrsprachigkeit „als wichtiges Potenzial für die kulturelle, wissenschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung in Nordrhein-Westfalen und für die Förderung chancengerechter Bildungsteilhabe“.<sup>1</sup> Das neue Kinderbildungsgesetz NRW (KiBiz) stärkt die Anerkennung und Bedeutung der Mehrsprachigkeit in der Kindertagesbetreuung.<sup>2</sup> Im Schulgesetz wird die Achtung der sprachlichen Identität formuliert. Im „Referenzrahmen Schulqualität für NRW“ wird in den Dimensionen 2 und 3 unter anderem formuliert: „Die Schule wertschätzt kulturelle Hintergründe und die Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern und ermöglicht, dass sie ihre spezifischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten einbringen können.“<sup>3</sup> In den Kernlehrplänen in NRW wird Mehrsprachigkeit als Bildungsziel formuliert. Und schließlich gibt es „Herkunftssprachlichen Unterricht“ für aktuell 30 Sprachen in staatlicher Förderung.

---

1 Vgl. [https://www.mkjfgfi.nrw/sites/default/files/documents/teilhabe-\\_und\\_integrationsgesetz\\_tintg\\_ab\\_01.01.2022.pdf](https://www.mkjfgfi.nrw/sites/default/files/documents/teilhabe-_und_integrationsgesetz_tintg_ab_01.01.2022.pdf).

2 Vgl. <https://www.mkjfgfi.nrw/system/files/media/document/file/kibiz-mit-stand-vom-01.08.2022.pdf>.

3 Vgl. <https://bass.schul-welt.de/pdf/6043.pdf?20211129173645>;  
[www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/broschuere.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/broschuere.pdf).

Auf der Bundesebene gibt es die Richtlinien der Kultusministerkonferenz (KMK) vom Dezember 2013 zur „Interkulturellen Bildung“, die aktuell überarbeitet werden. Hier heißt es unter anderem: „Sie [die Schule] nimmt die sprachlich-kulturelle Vielfalt ihrer Schüler- und Elternschaft als Chance für interkulturelles Lernen bewusst wahr und berücksichtigt diese in der schulprogrammatischen Arbeit. Hierzu gehören auch die Würdigung und Förderung der sprachlichen Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler“ (KMK 2013: 3).

Auf Ebene der EU hat bereits Mitte der 1990er Jahre „die Kommission der europäischen Gemeinschaft“ erstmals das Ziel einer allgemeinen Dreisprachigkeit der Bürgerinnen und Bürger der Europäischen Union formuliert. Jedes Kind sollte bis Ende der Klasse 10 neben der Verkehrssprache des jeweiligen Landes noch zwei weitere Sprachen können. Seither hat die EU die von ihr verfolgte Mehrsprachigkeitspolitik vielfach, auch mit Unterstützung des Rates und des Parlaments, bekräftigt. Auch die UN-Kinderrechtskonvention bezieht sich auf das Recht auf die eigenen Sprachen.

Auf der Ebene der Rechts- und Erlasslage gibt es vielfältige Möglichkeiten, in den Bildungseinrichtungen neue und im Interesse der Kinder bessere Wege zu gehen. Inzwischen sind schon eine Vielzahl von KiTas und Schulen auf diesem Weg. In dem Zusammenspiel von Fachwissenschaft, guter Praxis und Qualifizierungs- und Unterstützungsmaßnahmen haben sich in den letzten Jahren bereits viele Beispiele für eine bessere Lehr- und Lernatmosphäre entwickelt. Insbesondere auf Basis des Konzepts der „durchgängigen sprachlichen Bildung“, das in dem länderübergreifenden Modellprogramm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) zwischen 2004 und 2013 entwickelt wurde, sind viele Wege für angemessene Bildungskonzepte möglich, die der Vielfalt der Kinder und ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit gerecht werden.

## 6. Kommunale Handlungsmöglichkeiten

In der Kommune wird das Zusammenleben in der Vielfalt unserer Gesellschaft konkret gestaltet. Dies ist die erste Ebene, auf der es darum geht, Teilhabe/Partizipation zu verwirklichen. In diesem Kontext spielen die Integrationsräte eine wichtige Rolle.

Es beginnt schon bei der Frage, ob zumindest einige der gewählten Mitglieder mit internationaler Familiengeschichte auch Stadtratsmandate haben und die Anliegen selbst im Rat vertreten können und wie gestaltet sich das Zusammenwirken mit und in den Parteien? Seien wir uns bewusst, dass Menschen mit internationaler Familiengeschichte, seien sie nun durch Einwanderung, Flucht und Asylverfahren oder auch schon in der zweiten oder weiterer Generationen Teil unserer Gesellschaft, besondere Ressourcen mitbringen, andere Perspektiven einbringen und die Potenziale in

unserer Gesellschaft erweitern. Auch sie zahlen in der Regel Steuern und sichern unseren gesamtgesellschaftlichen Lebensstandard. Sie geben auch an die Gesellschaft. Umso klarer haben sie das Recht, Forderungen in ihrem Interesse zu stellen.

*Worauf sollte nun bei Initiativen zur besseren Integration der Zwei- und Mehrsprachigkeit geachtet werden?*

In der frühen Bildung, bei den Kindertageseinrichtungen, in der Familienbildung und in Familienzentren gibt es die Besonderheit, dass neben der Kommune, die über das Jugendamt solche Einrichtungen als Träger betreibt, eine Vielzahl von freien Trägern der Wohlfahrtspflege und auch private Initiativen KiTas und Familienangebote sicherstellen (z.B. DPWV, AWO, Caritas, Diakonisches Werk). Wenn man in Einrichtungen der frühen Bildung neue Wege initiieren möchte, so ist ein Zusammenwirken mit der kommunalen Trägerschaft und den freien Trägern wichtig.

In einem ersten Schritt könnten Gespräche mit dem Jugendamt und/oder mit den Fachberatungen der freien Träger aufgenommen werden, um mit einer Bestandsaufnahme zu beginnen. Vor allen Dingen ist zu klären, welche Sprachen in der Kommune gesprochen werden, damit geeignete Programme zielgenau eingebracht werden können. Möglicherweise gibt es schon KiTas mit einer guten Konzeption, die als Beispiel gelten können. Oder es gibt vielleicht KiTas, die bereit sind, sich auf den Weg zu machen. Veränderungen müssen nicht gleich überall gleichzeitig beginnen. Es macht Sinn, erst einmal mit den Einrichtungen zu starten, die bereit sind. Das Beispiel macht dann Schule.

Der Integrationsrat könnte auch einen Entwicklungsplan mit der Kommune und den freien Trägern abstimmen und diesen vom Rat der Stadt beschließen lassen. Was dabei wichtig ist: Es geht nicht ohne Ressourcen. Mittel für Qualifizierung und ggf. Entlastung und fachlich kompetente Beratung müssen mitgedacht werden.

Im Bereich Schule ist zu beachten, dass auf gesetzlicher Ebene die Hoheit über alle Schulen beim Land liegt. Die Kommune ist für die äußeren Schulangelegenheiten zuständig (z.B. Gebäude und deren Ausstattung). Das Land, konkret das Schulministerium, ist für die inneren Angelegenheiten zuständig (z.B. Lehrpläne, Richtlinien, Lehrerstellen, Unterrichts- und Schulentwicklung). Die verschiedenen Schulformen werden durch die Schulaufsicht begleitet. Es gibt Schulrät\*innen auf kommunaler Ebene und Dezernent\*innen auf der Ebene der Bezirksregierung. Grund- und Hauptschulen sind von kommunalen Schulrät\*innen betreut. Gesamtschulen und Gymnasien hingegen werden von der Schulabteilung der jeweiligen Bezirksregierung beraten.

Wenn man im schulischen Bereich etwas bewegen möchte, ist es erforderlich, die Schulaufsicht einzubeziehen. In den einzelnen Schulen braucht es das Einverständnis der Schulleitung und dann zumindest Mehrheit des Kollegiums. Hier ist dann auch die Frage nach der Mitwirkung der Eltern zu stellen. Im offenen Ganztag haben wir

es außerdem mit freien Trägern der Wohlfahrtspflege zu tun. Viele Schulen haben sich bereits auf den Weg gemacht. Hier gibt es gute Erfahrungen mit der Arbeit in Netzwerken. Schulen können dann voneinander lernen, sich gegenseitig beraten und unterstützen. Unterstützungssysteme vor Ort können sein „Kommunale Integrationszentren“ (KI), Bildungsbüros und Kompetenzteams der staatlichen Lehrerfortbildung. Auch in diesem Bereich geht jedoch nichts ohne Ressourcen.

Das längerfristige Ziel sollte jedoch sein, regionale Bildungskonzepte zu entwickeln und in Umsetzungsprozessen zu gestalten. Der Sozialraum, z.B. der Stadtteil oder die Kommune, ist das Handlungsfeld. Hier können gesellschaftliche Aufklärung geschehen und die Ideen verankert werden. Initiativen wie „lebendige Mehrsprachigkeit“ des Landesintegrationsrats 2017/18 oder der „Quadratkilometer Bildung“ in Trägerschaft von Stiftungen haben gezeigt, wie das funktionieren kann. Es geht um ein kommunales Bildungsmanagement, das unter anderem die natürliche Zwei- und Mehrsprachigkeit einbezieht. Der Antrag der Stadt Köln ist ein gutes Beispiel hierfür.<sup>4</sup> Auch andere Aspekte eines konstruktiven Umgangs mit Mehrsprachigkeit lassen sich auf kommunaler Ebene regeln: zum Beispiel im zwischenmenschlichen Umgang in Kundengesprächen in der Verwaltung, sprachliche Gestaltung von Bescheiden, Informationen der Verwaltung etc.

Wir waren in Nordrhein-Westfalen in dem Themenfeld schon einmal weiter. Die Zeit der Schulsituation unter Corona, von der insbesondere auch mehrsprachig lebende Kinder und Jugendliche besonders betroffen waren, hat uns auf diesem Weg zurückgeworfen. Aber mit Geduld und Ausdauer kann das Thema wieder auf die Tagesordnung kommen. Wir sind es den Kindern und unserer Gesellschaft schuldig.

---

<sup>4</sup> Vgl. [https://buergerinfo.stadt-koeln.de/to0050.asp?\\_\\_ktonr=282736](https://buergerinfo.stadt-koeln.de/to0050.asp?__ktonr=282736).

## 7. Literaturhinweise

Akbulut, Muhammed/ Bien-Miller, Lena/Wildemann, Anja (2017): Mehrsprachigkeit als Ressource für Sprachbewusstheit. In: Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG) – Bildung im Elementar- und Primarbereich (2 – 2017); S. 2 – 15

Bainski, Christiane (2020): Natürliche Zwei- und Mehrsprachigkeit – Schlüssel zum Schulerfolg, Gutachten für den Landesintegrationsrat NRW, Düsseldorf 2020

Bainski/Benholz/Fürstenau/Gantefort/Reich/Roth (2016/2017): Diskussionspapier Mehrsprachigkeit NRW. Hrsg.: Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) Nordrhein-Westfalen

Bainski /Kaiser Trujillo (2015): Gelebte Sprachenvielfalt als Normalität in Bildungseinrichtungen. In: Ostermann/Helmig/Schadt/Boesten (Hrsg.) (2015): Ruhrfutur – eine Bildungsregion im Aufbruch: Sprache bildet

Bainski/Scheinhardt-Stettner (2023): Potenzial Mehrsprachigkeit – Praxishilfe, GEW-NRW

Benati, Rosella/ Scheerer, Maja (2019): Bilinguales Lernen in der Primarstufe. In: Schriftenreihe der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln – Sprachstark – Qualität in Sprachheterogenen Schulen (QuisS), S. 40 – 43. Köln

Bialystok, Ellen (2009): Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance. In: Gogolin, Ingrid und Neumann, Ursula (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (S. 616 – 649)

Bourdieu, Pierre (1979): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Böttger/Gien (Hrsg.) (2014): The Multilingual Brain – Neurodidaktischer Umgang mit Mehrsprachigkeit. Internationale Konferenz. Thessaloniki

Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien

Busch, Brigitta (2015): Zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung. Zum Konzept des Spracherlebens. In: Schnitzer, Anna / Mörgen, Rebecca (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und (Un)Gesagtes: Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft. Weinheim, S. 49–66

Council of Europe (2007). From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Guide for the Development for Language Education Policies in Europe. Strasbourg: Council of Europe.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Edu-

cation (Hrsg.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (3-49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.

Cummins, J. (2018): *Sprache, Identität und Integration: Wie schaffen wir intakte Gesellschaften in Zeiten von Migration? – Vortrag in Köln, 23.1.2018 zum 10jährigen Bestehen des ZMI (Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration)*

Duarte, Joana (2011): *Bilingual Language Proficiency. A Comparative Study*. Münster/ New York

Ethnologue: Languages of the World. [www.ethnologue.com](http://www.ethnologue.com)

EUCIM-TE (2013): Roth u.a.: *Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW)*. Hrsg. Universität zu Köln

Europarat/ Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, Lehren, Beurteilen*. Strasbourg: Council of Europe.

Gantefort, Ch. (2018): *Workshop Universität zu Köln: Fachtagung Translanguaging*

Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus in der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

Gogolin/Dirim/Klinger/Lange/Lengyel/Michel/Neumann/Reich/Roth/Schwippert (2011): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms (FörMig Edition Band 7)*. Münster

Gogolin, Ingrid (2019): *Mehrsprachigkeit als Chance*. In: *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln – Sprachstark – Qualität in Sprachheterogenen Schulen (QuisS) – S. 20 – 31*. Köln

Gürsoy/Roll (2018): *Schreiben und Mehrschriftlichkeit – zur funktionalen und koordinierten Förderung einer mehrsprachigen Literalität*. ProDaZ. Duisburg-Essen

Houwer, Annick de (2009): *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol

Hu, Adelheid (2018): *Plurilinguale Identitäten? Entwicklungen in der Theoriebildung und empirische Forschungsergebnisse zur Mehrsprachigkeit an Schulen*. In: *Language Education and Multilingualism 80 LEM 1/2018*, pp. 66-84.

Jostes/Caspari/Lütke (Hrsg.) (2015): *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*

- KMK – Kultusministerkonferenz (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der KMK vom 25.10.1996 i.d.F. vom 5.12.2013: S. 3 -6)
- KoMBl – Koordinierungsstelle für Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung (2018): Forschungsschwerpunkt Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit 2013 – 2020,
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (1996): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2008): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung, Brüssel 2008, S. 10
- Lengyel, Drorit (2017): Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) 20 (2)
- Meisel, Jürgen M. (2013): Frühe Mehrsprachigkeit. Gefahren oder Vorteile? In: Kieferle, Christa / Reichert Garschhammer, Eva / Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an: Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Göttingen, S. 118–130
- Montanari, Elke/ Panagiotopoulou, Julie A. (2019): Mehrsprachigkeit und Bildung in KiTas und Schulen. Tübingen
- OECD (1994): Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität, Konferenz Salamanca
- OECD (2016). PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Panagiotopoulou, A. (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit – Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Eine Expertise für die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF)
- Quehl/Schultze/Trapp (2016): Migration – Mehrsprachigkeit – Schule – Eine Handreichung. Dortmund
- Reich, Hans H. (2010): Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive. München
- Reich, Hans H. / Krumm, Hans-Jürgen (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster
- Reichel, Norbert (2022): Heimlicher Lehrplan Diskriminierung: Ein Gespräch mit Haci-Halil Uslucan – in Geschichte der Zuwanderung Nordrhein-Westfalen, Hrsg. Teixeira, Carmen, S. 390 - 399

Reiss, Kristina/ Weis, Mirjam/ Klieme, Eckhard/ Köller, Olaf (Hg.) (2019): PISA 2018 – OECD, München

Rosen, Lisa (2018): Schule und Schulmodelle in der Migrationsgesellschaft. In: Gogolin, Ingrid; Georgi, Viola B.; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit & Sandfuchs, Uwe (Hg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 343-349.

Scheinhardt-Stettner, H. (Hrsg.) (2017): Projekt „Sprachsensible Schulentwicklung“ – Erfahrungen und Konzepte zur Umsetzung in Schulen. Dortmund

SVR – Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen (2023): Studie „Integrationsmotor KiTa. Wie gut ist die frühkindliche Betreuung auf den Normalfall Vielfalt eingestellt?“. Berlin

SWK – Ständige wissenschaftliche Kommission der KMK (2022): Grundschule: Basiskompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Berlin

Tracy, Rosemary (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen

UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html?hls=p%C3%A4dagogik> Zugriff 25.09.2024.

Wildemann, Anja / Rank, Astrid / Hartinger, Andreas / Sutter, Sabrina (2016): Bildungssprache im Kontext kindlicher Entwicklung. Eine Studie zur Erfassung früher bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 13. Beiheft, S. 65–81



## II. Potenzial Mehrsprachigkeit!? Ein Blick auf den Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und kognitiven Fähigkeiten bei Kindern

*PD Dr. Nikolas Koch, Institut für Deutsch als Fremdsprache, Ludwig-Maximilians-Universität München*

### 1. Einleitung

Wie in den meisten Regionen der Welt stellt auch das Aufwachsen in Deutschland mit mehr als einer Sprache nicht mehr die Ausnahme dar.<sup>1</sup> Rund 43 % der Kinder unter sechs Jahren, die 2023 in Deutschland leben, haben einen erweiterten Migrationshintergrund.<sup>2</sup> Das bedeutet nicht zwangsläufig, dass diese Kinder mehrsprachig aufwachsen, aber man kann dennoch begründet davon ausgehen, dass sie in ihrem Alltag mehrere Sprachen und Kulturen erfahren. Berücksichtigt man so genannte repräsentative Sprachensurveys aus dem Bereich der Grundschule<sup>3</sup>, in denen das sprachliche Repertoire der Schülerinnen und Schüler erfasst wird, kann man davon ausgehen, dass zwischen 30 und 50 Prozent der Kinder bereits vor der Einschulung mit mehr als einer Sprache aufwachsen. Darüber hinaus stellt sich grundsätzlich die Frage, ob es so etwas wie Einsprachigkeit überhaupt gibt, da Kinder von Geburt an mit verschiedensten Dialekten (und Idiolekten = der individuelle Sprachgebrauch eines einzelnen Menschen) ihrer Bezugspersonen konfrontiert sind.<sup>4</sup> Aus diesen Gründen kann Mehrsprachigkeit als die Regel und nicht als die Ausnahme bezeichnet werden.<sup>5</sup> Als mehrsprachig werden dabei Menschen gesehen, die in mehr als einer Sprache die Kompetenz aufweisen, je nach Situation flexibel zwischen mehreren Sprachen zu wechseln. Der Erwerb von Mehrsprachigkeit umfasst sowohl das Erlernen mehrerer Sprachen im durch die Lehrkraft gesteuerten Unterrichtskontext als auch ungesteuert, in einem natürlichen Umfeld.<sup>6</sup> Vor diesem Hintergrund ergeben sich eine Vielzahl unterschiedlicher Erwerbsverläufe von Mehrsprachigkeit. Im Folgenden stehen Kinder im Fokus

---

1 Crystal (2003: 69) vermutet, dass zirka zwei Drittel aller Kinder weltweit in einer mehrsprachigen Umgebung aufwachsen.

2 Nach der Definition des Mikrozensus hat eine Person einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit der deutschen Staatsangehörigkeit geboren wurde. Vgl. Statistisches Bundesamt (2024).

3 Siehe Chlosta, Ostermann & Schroeder (2003); Fürstenau, Gogolin & Yagmur (2003); Decker & Schnitzer (2012).

4 Vgl. Tracy (2008: 65f.).

5 Vgl. Riehl (2014: 9).

6 Vgl. Hufeisen & Jessner (2019: 66f.).

der Betrachtung, die simultan, also gleichzeitig, mit zwei oder mehreren Sprachen aufwachsen. Hierbei wird ausgehend vom aktuellen Forschungsstand diskutiert, ob sich ein mehrsprachiges Aufwachsen auf kognitive Fähigkeiten der Kinder auswirkt.

Gerade ein gleichzeitiges Aufwachsen mit mehr als einer Sprache ruft in weiten Teilen der Gesellschaft nach wie vor Fragen und Unsicherheiten hervor. Hartnäckig hält sich hierbei die stereotypische Überzeugung, dass Mehrsprachigkeit zu einer Überforderung der Kinder führe. Vor allem das vermeintlich unsystematische und der sprachlichen Norm widersprechende „Mischen“ der Sprachen wird von Vertreterinnen und Vertretern des Bildungsbereichs, aber auch von Kinderärztinnen und -ärzten, Eltern und Laien häufig als defizitär bewertet. Diese Sicht ist durch die lange vorherrschende Überzeugung geprägt, dass Mehrsprachigkeit nachteilig für die Intelligenzentwicklung von Kindern sei. Führt also ein mehrsprachiges Aufwachsen tatsächlich zu einer Art „kognitivem Ausnahmezustand“? Der vorliegende Beitrag greift diese Frage auf, indem anhand zentraler Forschungsergebnisse die kognitiven Konsequenzen eines mehrsprachigen Aufwachsens für Kinder analysiert werden. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf dem Einfluss von Mehrsprachigkeit auf die Entwicklung nichtsprachlicher Aspekte der Kognition wie beispielsweise die Gedächtnisleistung. Hierzu erfolgt eine Erläuterung der besonderen kognitiven Anforderungen, die Mehrsprachige durchgehend bewältigen müssen und die sie von Einsprachigen unterscheidet. Um kognitive Konsequenzen eines mehrsprachigen Aufwachsens in einen größeren Zusammenhang zu stellen, sollen zunächst kurz zentrale Grundannahmen eines mehrsprachigen Potenzials dargestellt werden.

## 2. Mehrsprachiges Potenzial: Multicompetence

Als zentrale Grundannahme von Mehrsprachigkeit gilt die Überzeugung, dass Sprachwissen und Sprachkompetenz eines Mehrsprachigen nicht aus getrennten oder trennbaren Subsystemen (beispielsweise ein System für Deutsch, Englisch oder Türkisch) bestehen, sondern ein sprachliches Gesamtpertoire bilden.<sup>7</sup> Dieses ganzheitliche System wird als dynamisch angesehen, in dem sich die Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen verändern und im Laufe des Lebens immer wieder verschieben können. Dabei kann es vorkommen, dass sich Phasen, in denen die Kompetenzen relativ stabil sind mit Phasen, in denen es zu Veränderungen zwischen den Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen kommt, abwechseln (s. Beispiel unten). Oft hängt dieser Umstand dann von der Dominanz der unterschiedlichen Sprachen ab.<sup>8</sup> In diesem Kontext gilt es zu beachten, dass durch das Lernen einer zweiten oder weiterer Sprachen immer auch die Erstsprache beeinflusst wird.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Siehe u. a. Matras (2020).

<sup>8</sup> Vgl. Grosjean (2013: 13).

<sup>9</sup> Vgl. Harr et al. (2018: 28f.).

Folgt man der Annahme, dass das menschliche Denken universal ist, so greifen (verschiedene) Sprachen auf vorhandene mentale Konzepte zu, um Gedanken zum Ausdruck zu bringen.<sup>10</sup> Bei Mehrsprachigen können die unterschiedlichen Sprachen hierzu verschiedene Konzepte zur Verfügung stellen, wodurch es zu einer Überlappung dieser Konzepte kommt. Dies würde bedeuten, dass eine türkischsprachige Person, deren Zweitsprache Deutsch ist und die zurzeit in Deutschland lebt, weder rein türkisch noch deutsch „denkt“, sondern in einer Weise, die von beiden Sprachen beeinflusst ist.<sup>11</sup> Diese Fähigkeit, das gesamt sprachliche Potenzial in unterschiedlichen Situationen und für unterschiedliche Zwecke nutzen zu können, wird als *Multicompetence* bezeichnet.<sup>12</sup>

Hierbei kann sich, wie oben bereits beschrieben, der Einfluss der Sprachen durchaus verändern. Nehmen wir ein Beispiel: Ein Mädchen wächst in einer türkisch-deutschsprachigen Familie in Deutschland auf. Ihr Vater spricht Türkisch mit ihr, ihre Mutter Deutsch. Im Alter von zwei Jahren kommt sie in eine deutschsprachige Kita und im Anschluss in einen Kindergarten. Die deutsche Sprache wird somit durch den zusätzlichen sprachlichen Input von Erzieherinnen und Erziehern, aber auch gleichaltrigen Kindern, zunehmend dominanter im Vergleich zum Türkischen. In der Schule verstärkt sich dies abermals, besonders wenn das Mädchen nicht die Möglichkeit hat, einen muttersprachlichen Unterricht zu besuchen. Nach Beendigung der Schule beschließt das Mädchen, für eine Ausbildung oder ein Studium, in die Türkei zu gehen. Hierdurch verschiebt sich die Sprachdominanz erneut, dieses Mal allerdings zugunsten des Türkischen. Nach dem Abschluss kehrt sie nach Deutschland zurück, wodurch sich das Verhältnis der Sprachen zueinander abermals verändert.<sup>13</sup>

Das Beispiel verdeutlicht, dass sich das Verhältnis von Sprachen zueinander im Laufe des Lebens häufig ändern kann. Ein bekanntes Modell, das diesen dynamischen Charakter zwischen mehreren Sprachen beschreibt, ist das *Dynamic Model of Multilingualism*.<sup>14</sup> Ziel dieses Modelles ist es einerseits, auftretende Interaktionsphänomene zwischen Sprachen zu erfassen. Hierzu zählen beispielsweise die als *code-mixing* oder *code-switching* bezeichneten Sprachmischungen wie „Ich habe drei wheels“. Die vorausgehende Äußerung stammt von einem zweieinhalb jährigen Jungen, der bilingual mit den Sprachen Deutsch und Englisch aufwächst.<sup>15</sup> Dieses Sprachphänomen tritt vor allem in den ersten drei Lebensjahren von bilingualen Kindern auf, wenngleich auch erwachsene Bilinguale ihre Sprachen „mischen“. <sup>16</sup> Andererseits versucht das Modell,

---

10 Vgl. ebd.

11 Vgl. ebd.

12 Vgl. Riehl (2014: 15f.).

13 Beispiel in Anlehnung an Riehl (2014: 15f.).

14 Herdina & Jessner (2002).

15 Vgl. Quick et al. (2019: 8).

16 Vgl. Cantone (2007: 16).

die unterschiedlichen individuellen und psychosozialen Einflussfaktoren zu erfassen, die sich auf das Sprachlernen auswirken. Hierunter fallen beispielsweise wahrgenommene Sprachkompetenz, Selbstwertgefühl, Sprachangst und Motivation, aber auch Sprachbegabung, die in einem Wechselwirkungsprozess Sprachentwicklung und Sprachverlust bestimmen.<sup>17</sup>

Generell lässt sich festhalten, dass Mehrsprachigkeit im Vergleich zu Einsprachigkeit somit das Potenzial eines erweiterten Repertoires sprachlicher und kommunikativer Fähigkeiten birgt. So weisen die Wissenschaftlerinnen Riehl und Blanco etwa auf verschiedene Realisierungsformen von Sprachhandlungen wie etwa das Begrüßen oder Entschuldigen hin sowie auf unterschiedliche Konventionen in der Kommunikation.<sup>18</sup> Ein Beispiel hierfür ist der Gebrauch unterschiedlicher Anredestrategien. Während die Bedeutung der Pronominalformen in den unterschiedlichen Sprachen sehr ähnlich ist, existieren große Unterschiede in den Kontexten, in denen sie verwendet werden.<sup>19</sup> Darüber hinaus birgt Mehrsprachigkeit auch ein gesellschaftliches Potenzial, indem die Beherrschung mehrerer Sprachen auch einen Einblick in die jeweiligen Kulturen mit sich bringt.<sup>20</sup> Der Erwerb einer Sprache ist immer auch an den Erwerb kommunikativen Verhaltens gebunden, wodurch Mehrsprachige eine größere Zahl von Sprecherinnen und Sprechern „verstehen“ und so häufig interkulturelle Situationen erfolgreicher meistern als Einsprachige (Monolinguale).<sup>21</sup> Hieraus ergibt sich, auch politisch gesehen, das Potenzial als Brückenbauer zwischen unterschiedlichen Kulturen, sowohl im In- als auch im Ausland. Allerdings scheint es für die genannten Punkte zentral zu sein, dass Sprachen in ihrer natürlichen Umgebung in der Interaktion mit anderen Sprecherinnen und Sprechern erworben werden müssen.<sup>22</sup> Mit dem Hinweis auf die Bedeutung zwei- oder mehrsprachiger Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Unternehmen oder Organisationen für die Förderung von Wirtschaftsbeziehungen in einer globalisierten Welt lässt sich zusätzlich noch auf den Stellenwert von Mehrsprachigkeit als gesellschaftliches Kapital aufmerksam machen.<sup>23</sup>

Neben den dargestellten Vorteilen in unterschiedlichen Konstellationen kommunizieren zu können und hierbei auch sprachlich angemessen zu handeln, hat Mehrsprachigkeit auch einen Einfluss auf kognitive und neuroanatomische Aspekte. Diese werden nun im Folgenden genauer betrachtet.

---

17 Vgl. Herdina & Jessner (2002: 87–89).

18 Vgl. Riehl & Blanco (2019: 307).

19 Vgl. Harr et al. (2018: 259f.).

20 Siehe Knapp (2007).

21 Vgl. Riehl (2014: 18) sowie Knapp (2007: 68).

22 Vgl. Franceschini (2009: 28).

23 Vgl. Riehl (2014: 18).

### 3. Die kognitive Besonderheit von Mehrsprachigkeit

Innerhalb der letzten Jahrzehnte kam es zu einem grundlegenden Wandel in den kognitiven Neurowissenschaften, wobei sich die Erkenntnis durchgesetzt hat, dass das Gehirn und dessen kognitive Systeme einer lebenslangen erfahrungsbezogenen Neuroplastizität unterliegt.<sup>24</sup> Hierunter versteht man die Eigenschaft des Gehirns, sich selbst zu verändern. Dies schafft die Möglichkeit, dass sich im Zuge von andauernden Erfahrungen die Gehirnstruktur und die kognitiven Systeme des Menschen auf ähnliche Weise verändern, wie das bereits bei Tieren lange bekannt ist.<sup>25</sup> Die Wissenschaftlerin Ellen Bialystok fasst in diesem Kontext einige Erkenntnisse exemplarisch zusammen: So wirkt sich der sozioökonomische Status auf das Aufwachsen von Kindern aus, indem durch eine verarmte Umwelt eine Vielzahl von kognitiven Systemen sowie das Volumen und die Struktur des Gehirns beeinflusst werden.<sup>26</sup> Bei Erwachsenen hat sich gezeigt, dass formale Bildung sowohl die Gehirnstruktur als auch das kognitive Niveau beeinflusst, insbesondere im Hinblick auf die Verlangsamung des kognitiven Verfalls in Folge des Alterns.<sup>27</sup> Neben diesen systemischen Umwelteffekten können das Gehirn und dessen kognitive Systeme auch durch die Beschäftigung mit bestimmten Aktivitäten verändert werden. Zu diesen Aktivitäten gehören etwa das Erlernen und intensive Praktizieren eines Musikinstruments<sup>28</sup>, Erfahrung in räumlicher Navigation<sup>29</sup> oder auch das intensive Spielen von Videospiele<sup>30</sup>.

All diese Aktivitäten, die zu neuroplastischen Veränderungen führen, werden, wenn überhaupt, nur eine begrenzte Anzahl von Stunden pro Tag durchgeführt. Im Gegensatz hierzu ist die Verwendung von Sprache alltäglich und bestimmt ab dem Zeitpunkt unserer Geburt unseren Alltag. Bialystok betont, dass der Sprachgebrauch die intensivste, anhaltendste und integrativste Erfahrung darstellt, die Menschen erleben.<sup>31</sup> So spielt Sprache nicht nur die entscheidende Rolle für die verbale Kommunikation, sondern ist darüber hinaus auch für die Konzeptualisierung und Interpretation der laufenden Erfahrung mit verantwortlich. Jedes Mal, wenn ein Ereignis verstanden wird oder sich eine Erinnerung bildet, werden semantische Netzwerke aufgerufen. Sprachgebrauch wird somit als etwas permanent Fortwährendes angesehen, da er

---

24 Vgl. Riehl (2014: 18).

25 Vgl. Bialystok (2017: 233); Pascual-Leone et al. (2005). Für eine Übersicht der Tierforschung, in der Einzelheiten dieser adaptiven Veränderungen des Gehirns sowie die Erfahrungen, die dazu führen, dokumentiert sind, siehe Kolb et al. (2012).

26 Vgl. Bialystok (2017: 233).

27 Siehe Kramer et al. (2004).

28 Siehe Lappe et al. (2011).

29 Siehe Maguire et al. (2000).

30 Siehe Bavelier & Davidson (2013).

31 Vgl. Bialystok (2017: 234).

in alle menschlichen Aktivitäten eingebunden ist.<sup>32</sup> Der integrative Charakter der Erfahrung, der mit der Verwendung von Sprache assoziiert wird, rührt daher, dass der Sprachgebrauch den größten Teil des Gehirns miteinbezieht, einschließlich der Frontal-, Temporal- und Parietallappen sowie einiger hinterer Regionen.<sup>33</sup> Aus dieser umfassenden Einbeziehung unterschiedlicher Areale des Gehirns resultiert die hohe Wahrscheinlichkeit, dass erfahrungsbezogene Effekte, die bereits für Sprache belegt sind, wie etwa die strukturellen Veränderungen in sprachlichen Arealen des Gehirns beim Lernen von Fremdsprachen<sup>34</sup>, auch Auswirkungen auf nichtsprachliche Prozesse haben. Denn es ist nicht verwunderlich und gut dokumentiert (siehe Fußnote 36), dass Mehrsprachigkeit oder das Erlernen von weiteren Sprachen Auswirkungen auf die Areale des Gehirns hat, die maßgeblich an der Verarbeitung von Sprache beteiligt sind. Allerdings gibt es überzeugende Hinweise, dass eine anhaltende mehrsprachige Erfahrung nicht nur zu Veränderungen in Arealen des Gehirns führt, die mit Sprache assoziiert sind, sowie mit dessen Funktionen, sondern auch in Regionen und Prozessen, die an der nonverbalen (nichtsprachlichen) kognitiven Leistung beteiligt sind.<sup>35</sup>

Wenn nun Erfahrung die Struktur des Gehirns sowie die kognitiven Fähigkeiten beeinflussen kann, warum wird dann gerade der Gebrauch mehrerer Sprachen und nicht nur einer einzelnen als ein erstklassiger Kandidat angesehen, der solche Effekte auslöst? Die Erklärung hierzu liegt in dem Unterschied, dass bei Mehrsprachigen im Gegensatz zu Einsprachigen immer alle Sprachen zu einem gewissen Grad aktiv sind, auch wenn eine der Sprachen gar nicht für den aktuellen Kontext erforderlich ist.<sup>36</sup> Somit lässt sich die Aufgabe von Mehrsprachigen in solchen Situationen folgendermaßen zusammenfassen: „Antworte in der einen Sprache, unterdrücke die andere!“<sup>37</sup> Aus diesem Umstand ergibt sich durch die permanente Aktivierung des gesamtsprachlichen Repertoires (siehe Kap. 2) für Mehrsprachige die Aufgabe, die für den Kontext erforderliche Sprache auszuwählen. Hierzu wird eine Art Sprachauswahlmechanismus angenommen, der sicherstellt, dass die Verwendung der aktuell relevanten Sprache reibungslos abläuft. Es wird davon ausgegangen, dass dieser Mechanismus nicht nur für Sprache relevant ist, sondern dass er Teil eines domänenübergreifenden Prozesses

---

32 Vgl. ebd.

33 Siehe Friederici (2011).

34 In einem umfangreichen Studienüberblick beschreiben Li et al. (2014) die Unterschiede in der Hirnstruktur von Zweitsprachlerinnen und -lernern sowohl für die Dichte der grauen Materie als auch für die Integrität der weißen Substanz in sprachlichen Arealen (siehe auch die Arbeiten von Schlegel et al. 2012; Mechelli et al. 2004), selbst bereits nach kurzen Perioden des Erlernens einer zweiten Sprache.

35 Vgl. Bialystok (2017: 234).

36 Für eine Übersicht zahlreicher Studien, die dies belegen, siehe Bialystok (2017: 234).

37 Riehl (2014: 55).

ist. Der ständige Einsatz dieses Prozesses für die Sprachauswahl stärkt ihn allerdings gleichzeitig auch für nonverbale Zwecke.<sup>38</sup>

Wie genau dieses domänenübergreifende System jedoch funktioniert, wird zurzeit kontrovers diskutiert. Einen plausiblen Vorschlag lieferte hierzu erstmals der Forscher David Green mit seinem theoretischen Modell einer hemmenden Kontrolle (*IC*) für die Sprachauswahl.<sup>39</sup> Diesem Modell liegt ein Aufmerksamkeitssystem (*executive attention*) zugrunde, das zur Hemmung der aktuell nicht relevanten Sprache führt.<sup>40</sup> Bialystok und Kolleginnen und Kollegen führen diese Hemmung auf bestimmte Netzwerke im Gehirn zurück, die insgesamt die Grundlage für exekutive Kontrolle, d. h. für die Kontrolle der Aufmerksamkeit, bilden.<sup>41</sup> Riehl leitet aus der permanenten Aufgabe Mehrsprachiger, die korrekte Sprachauswahl zu treffen, eine Verstärkung dieser Kontrollfertigkeit ab, die sich auch auf nichtsprachliche Bereiche auswirkt.<sup>42</sup> Grundlage hierfür ist die Annahme, dass das Netzwerk, das für die Steuerung der Aufmerksamkeit und somit für die Auswahl der Sprachen zuständig ist, Teil eines nonverbalen Aufmerksamkeits- oder Selektionssystems ist. Ist das der Fall, hat dies auch Auswirkung auf die nonverbalen kognitiven Verarbeitungsprozesse und so vermutlich auch auf die Hirnregionen, auf denen diese Prozesse basieren. Eine Reihe von Studien aus der Neurowissenschaft weisen genau hierauf hin (siehe Kap. 4.1).<sup>43</sup>

## 4. Mehrsprachigkeit und kognitive Fähigkeiten bei Kindern

Die Vermutung, dass Mehrsprachigkeit einen Einfluss auf die Entwicklung nonverbaler kognitiver Fähigkeiten haben könnte, stammt aus der Forschung mit Kindern, die in Umgebungen aufwachsen, in denen eine oder mehrere Sprachen von Geburt an auftreten.<sup>44</sup> Nach der lange vorherrschenden Überzeugung, dass Mehrsprachigkeit nachteilig für die Intelligenz sei<sup>45</sup>, zeigte erstmals die Studie der Wissenschaftler Peal und Lambert bessere Leistungen mehrsprachiger Kinder bei verbalen und nonverbalen Aufgaben im Vergleich zu einsprachigen.<sup>46</sup> Schon hier wurde darauf hingewiesen, dass ein mehrsprachiges Aufwachsen die kognitive Entwicklung von Kindern durch die

---

38 Vgl. Bialystok et al. (2009).

39 Siehe Green (1998).

40 In einer Erweiterung des IC-Modells weisen Green & Abutalebi (2013) auf die Grenzen der Hemmung als Erklärung hin und liefern eine detailliertere Beschreibung der für die zweisprachige Sprachauswahl verantwortlichen Prozesse sowie deren Auswirkungen auf die Kognition.

41 Vgl. Bialystok et al. (2012: 241).

42 Vgl. Riehl (2014: 56).

43 Siehe u. a. Abutalebi & Green (2007); De Baene et al. (2015); Luk et al. (2012).

44 Vgl. Bialystok (2017: 235f.).

45 Für eine Übersicht siehe Hakuta (1986).

46 Siehe Peal & Lambert (1962).

permanente Kontrastierung ihrer Sprachsysteme positiv beeinflussen würde (siehe Kap. 3).<sup>47</sup> In den sich hieran anschließenden Forschungsarbeiten wurde vor allem die Entwicklung des so genannten metalinguistischen Bewusstseins bei ein- und mehr-

sprachigen Kindern fokussiert.<sup>48</sup> Hierunter versteht man das Wissen eines Menschen über das System der Sprache(n). Mehrsprachig aufwachsende Kinder bilden dieses Bewusstsein schneller aus als einsprachige.<sup>49</sup> Dies macht sich etwa dadurch bemerkbar, dass sie schneller erkennen, dass Wörter, mit denen sie bestimmte Referenten in der außersprachlichen Wirklichkeit bezeichnen, von diesen getrennt werden müssen: So weiß ein englisch-deutsch aufwachsendes Kind, dass man den Referenten *Hund* zum einen mit der Lautkette [hʊnt] sowie zum anderen auch mit der Lautkette [dɔŋ] bezeichnen kann. Neben dem Einfluss auf das metalinguistische Bewusstsein und auch auf Areale des Gehirns, die typischerweise mit Sprache assoziiert werden, konnten auch Auswirkungen auf nonverbale kognitive Leistungen festgestellt werden. Diese gilt es im Folgenden genauer zu betrachten. Hierbei wird zunächst auf Ergebnisse aus Verhaltensstudien eingegangen (siehe Kap. 4.1), gefolgt von so genannten Neuroimaging-Studien (siehe Kap. 4.2). Ausgangspunkt hierzu bildet vor allem der 2017 erschienene Beitrag von Ellen Bialystok: „The Bilingual Adaptation: How Minds Accommodate Experience“.

#### 4.1 Effekte von Mehrsprachigkeit in Verhaltensstudien

Wie zuvor erläutert wurde, führt ein mehrsprachiges Aufwachsen zu einem verbesserten metasprachlichen Bewusstsein. Mithilfe von Studien, in denen das Verhalten von Probanden (Teilnehmerinnen und Teilnehmern) in Experimentsituationen (Beispiele s. unten) beobachtet wird, konnte gezeigt werden, dass Mehrsprachigkeit auch einen positiven Einfluss auf andere Bereiche der Kognition hat. So konnte etwa ein Entwicklungsvorteil mehrsprachiger Kinder bei der Ausbildung der so genannten *Theory of Mind* festgestellt werden.<sup>50</sup> Diese wird als die Fähigkeit definiert, nicht nur sich selbst, sondern auch anderen Personen Bewusstseinsvorgänge wie Bedürfnisse, Absichten, Erwartungen aber auch Gefühle, Ideen und Meinungen zuzuschreiben.<sup>51</sup> Ein gängiges Vorgehen, die Entwicklung der *Theory of Mind* zu untersuchen, sind so genannte *False-Belief-Aufgaben*.<sup>52</sup> Diesen liegt die Beobachtung zugrunde, dass Kinder erst ab einem gewissen kognitiven Entwicklungsstand in der Lage sind zu erkennen,

---

47 Vgl. Riehl (2014: 56).

48 Vgl. Bialystok (2017: 235).

49 Für eine Übersicht an Studien siehe Bialystok (2001).

50 Siehe Nicoladis & Smithson (2018).

51 Vgl. Sodian & Thoermer (2006).

52 Siehe Wimmer & Perner (1983), die als Begründer dieser Aufgaben gelten.

dass andere Menschen Annahmen haben können, von denen das Kind jedoch weiß, dass sie falsch sind. Ein viel zitiertes Beispiel für eine solche Aufgabe ist das Folgende: Vor einem Kind liegt eine Keksdose. Das Kind wird gefragt, was sich darin befindet. Die zu erwartende Antwort des Kindes ist: „Kekse“. Danach wird die Schachtel geöffnet. Allerdings befinden sich keine Kekse, sondern etwas Unerwartetes wie z. B. Buntstifte

in der Dose. Eine weitere (erwachsene) Person wird in den Raum gebeten, die nicht anwesend war, als die Dose geöffnet wurde. Nun wird das Kind erneut gefragt, was wohl diese andere Person in der Dose vermutet. Kinder, die noch keine *Theory of Mind* entwickelt haben, werden „Buntstifte“ antworten, da sie noch nicht in der Lage sind zu verstehen, dass andere Personen einen anderen Wissensstand und damit eine falsche Annahme über einen Sachverhalt haben können. In ihrer Studie mit dreijährigen Kindern zeigen die Wissenschaftlerinnen Nicoladis und Smithson, dass mehrsprachige Kinder im Gegensatz zur Gruppe der Einsprachigen sehr wohl in der Lage waren, die richtige Antwort vorherzusagen und somit in der Ausbildung der *Theory of Mind* den einsprachigen Kindern voraus waren.<sup>53</sup>

Die Auswirkungen eines mehrsprachigen Aufwachsens auf das kognitive System von Kindern zeigen sich auch schon bereits deutlich vor dem Alter von drei Jahren, wie anhand der zwei nachfolgenden Forschungsfelder veranschaulicht werden kann: die visuelle Aufmerksamkeit sowie Generalisierungsprozesse im Gedächtnis. Alle Säuglinge, unabhängig davon ob sie einsprachig oder mehrsprachig aufwachsen, sind etwa bis zum Alter von sieben Monaten in der Lage, die phonetischen (lautlichen) Unterschiede zwischen sämtlichen Sprachen der Welt wahrzunehmen. Diese so genannte kategoriale Lautwahrnehmung nimmt im Verlauf der Entwicklung für nicht-muttersprachliche Kontraste ab.<sup>54</sup> Dies lässt sich mithilfe des nachfolgenden Beispiels verdeutlichen:<sup>55</sup> Im Gegensatz zu japanischen Säuglingen verfügen japanische Erwachsene nicht mehr über die Differenzierungsfähigkeit zwischen den Phonemen /l/ und /r/, da dieser Kontrast im Japanischen keine bedeutungsunterscheidende Funktion hat. Mehrsprachige Kleinkinder behalten diese Fähigkeit länger. Bialystok verweist hierbei auf eine Studie des Forschers Ferjan und Kollegen aus dem Jahr 2017<sup>56</sup>, die zeigt, dass das Gehirn von Mehrsprachigen für phonetische Unterscheidungen mehrerer Sprachen länger empfindlich bleibt. Dieser Vorteil zeigt sich auch hinsichtlich der Empfindlichkeit, visuelle Aufmerksamkeit für Gesichter als Quelle für sprachliche Informationen zu nut

---

53 Vgl. Nicoladis & Smithson (2018).

54 Vgl. Kauschke (2012: 24).

55 Vgl. ebd.

56 Vgl. Bialystok (2017: 236).

zen.<sup>57</sup> Wie auch bei der Wahrnehmung phonetischer Kontraste, sind auch einsprachig aufwachsende Säuglinge etwa bis zum Alter von sieben Monaten hierzu in der Lage. Der Wissenschaftler Weikum und dessen Kollegen konnten bei der Untersuchung von mehrsprachig aufwachsenden Säuglingen nachweisen, dass diese auch noch im Alter von einem Jahr den Sprachwechsel eines Sprechers bzw. einer Sprecherin von einer Sprache zur anderen ausschließlich auf der Grundlage visueller Hinweise wahrnehmen.<sup>58</sup>

Wie zuvor erwähnt, zeigen sich bei ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern im Verlauf des ersten Lebensjahrs Unterschiede hinsichtlich der Generalisierungsprozesse im Gedächtnis. Generell ist die Erinnerung von Kindern und somit deren Gedächtnisleistung in diesem Alter stark auf den jeweiligen Kontext oder Stimulus begrenzt.<sup>59</sup> Hierdurch ist zunächst die Bildung allgemeingültiger Konzepte eingeschränkt, die eine Übertragung auf andere Kontexte oder Stimuli möglich macht. Auch wenn Kinder bereits ab dem Alter von zirka drei Monaten erste Generalisierungsfähigkeiten zeigen<sup>60</sup>, beginnen sie erst ab etwa 12 Monaten, Generalisierungen über verschiedene Kontexte und Stimuli vorzunehmen<sup>61</sup>. Wie genau dies vonstattengeht und welche Unterschiede hier ein- und mehrsprachige Kinder zeigen, untersuchte die Forscherin Brito mit ihren Kolleginnen und Kollegen in einer Reihe von Studien. So ließen sie 15 ein- und 15 mehrsprachige Kinder im Alter von 18 Monaten eine Puppe beobachten, die drei verschiedene Handlungen ausführte (Experimentalgruppe). Anschließend spielten die Kinder zirka 30 Minuten lang mit ihrem eigenen Spielzeug. Eine Kontrollgruppe von 13 Kindern, die aus ein- und mehrsprachigen bestand, begann direkt mit dem Spielen, ohne zuvor die Handlungen der Puppe zu beobachten.<sup>62</sup> In der Testphase wurden alle Kinder mit einer weiteren Puppe konfrontiert, um zu schauen, ob sie die zuvor gesehenen Handlungen der ersten Puppe auch auf die neue Puppe übertragen. Die Ergebnisse zeigten, dass mehrsprachige Kinder diese Verbindung häufiger herstellten als einsprachige Kinder und dass keines der Kinder aus der Kontrollgruppe, die die Handlung zuvor nicht sahen, diese an der neuen Puppe vornahm. In einer ähnlich angelegten Studie aus dem Jahr 2014 mit sechs Monate alten Kindern wurden die Ergebnisse bestätigt.<sup>63</sup> Auch hier waren mehrsprachige Kinder deutlich öfter im Stande, gesehene Handlungen auf die neue Puppe zu übertragen. Dies zeigt, dass sie zu einem

---

57 Vgl. Bialystok (2017: 236f.).

58 Siehe Weikum et al. (2007).

59 Siehe Hayne (2006).

60 Siehe u. a. Learmonth et al. (2004).

61 Vgl. Brito & Barr (2012: 812).

62 Vgl. Brito & Barr (2012: 813).

63 Siehe Brito & Barr (2014).

früheren Zeitpunkt in der Lage sind, Generalisierungen im Gedächtnis vorzunehmen, als einsprachige Kinder.<sup>64</sup>

Schließlich zeigen mehrsprachige Kinder in einem weiteren Forschungsfeld Vorteile gegenüber einsprachigen, der so genannten Aufmerksamkeitskontrolle (*exekutive Funktionen*). Zu deren Untersuchung werden Kinder mit Aufgaben konfrontiert, die verschiedene Arten von Konflikten beinhaltet. Einer der am häufigsten verwendeten Tests ist hierbei der *Flanker-Test*<sup>65</sup> und die auf diesem aufbauenden *Aufmerksamkeits-Netzwerk-Tests*.<sup>66</sup> Grundlegend für diese Tests ist, dass Versuchspersonen einen Zielreiz dargeboten bekommen, beispielsweise in Form eines Pfeils, der nach rechts zeigt. Dieser wird links und rechts von anderen Pfeilen umgeben (so genannte *Flanker* oder *Distraktoren*), welche ausgeblendet oder ignoriert werden müssen, da sie für die Aufgabe irrelevant sind. Ziel ist es, den Zielreiz zu klassifizieren (Pfeil, der nach rechts zeigt). Die anderen Pfeile können dabei je nach Testbedingung in die gleiche Richtung oder in die entgegengesetzte Richtung zeigen wie der Zielreiz. In einer für Kinder entwickelten Version werden statt der Pfeile Fische verwendet.<sup>67</sup> Hierbei bilden fünf Fische eine Reihe, wobei die Blickrichtung (rechts oder links) des mittleren Fisches von den Kindern beachtet werden soll. Wie zuvor bei den Pfeilen, blicken die jeweils äußeren Fische entweder in dieselbe Richtung wie der mittlere Fisch (kongruente Bedingung) oder in die entgegengesetzte Richtung (inkongruente Bedingung). Die Aufgabe der Kinder besteht nun darin, die korrekte Blickrichtung zu ermitteln, etwa indem eine Taste am PC gedrückt wird, je nachdem in welche Richtung der Kopf des Fisches zeigt. Gemessen wird hierbei sowohl die Korrektheit als auch die Dauer bis zum Drücken der Taste. Bialystok verweist nun auf eine Reihe von Studien, in denen ein- und mehrsprachige Kinder im Alter von drei bis zehn Jahren getestet wurden, die gezeigt haben, dass zweisprachige Kinder diese Aufgabe besser erfüllen als

---

64 Vgl. Bialystok (2017: 236). An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Rolle der Hemmung der Nicht-Zielsprache (siehe Kap. 3) als Grund für die Auswirkung auf das kognitive System kontrovers diskutiert wird, da sich die Effekte eines mehrsprachigen Aufwachsens auf das kognitive System bereits zu einem Zeitpunkt zeigen, an dem die Kinder selbst noch nicht produktiv mit Sprache umgehen (vgl. auch Bialystok 2017: 237). Ähnliches gilt auch im Zusammenhang mit der Untersuchung von exekutiven Funktionen (Aufmerksamkeitskontrolle). Hier zeigen etwa Studien mit Flanker- (siehe folgenden Abschnitt im Text) und Simon-Aufgaben einen Vorteil bei mehrsprachigen Kindern. Allerdings kommen Studien, die andere Aufgaben verwenden, zu keinem Unterschied zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern. Bialystok (2017: 238, 248-251) weist darauf hin, dass es sich bei den Tests um unterschiedliche Arten von Hemmungen handelt und betont deshalb die Rolle der exekutiven Aufmerksamkeit im Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und kognitiven Funktionen.

65 Siehe Eriksen & Eriksen (1974).

66 Siehe Fan et al. (2002).

67 Siehe Rueda et al. (2004).

einsprachige.<sup>68</sup> Hierbei scheint vor allem die Sprachkompetenz der getesteten Kinder eine entscheidende Rolle zu spielen. In einer Untersuchung mit 118 mehrsprachigen Kindern aus Südtirol, die jeweils über unterschiedliche Grade von Sprachkompetenz verfügten, zeigte sich ein Zusammenhang zwischen der Entwicklung und Verbesserung der Aufmerksamkeitskontrolle mit dem sprachlichen Leistungsniveau. Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vermuten, dass die Besonderheit hochkompetenter mehrsprachiger Sprecherinnen und Sprecher auf ihrer Fähigkeit beruht, den Zielreiz besser zu erkennen und folglich schneller auf ihn zu reagieren als weniger kompetente mehrsprachige.<sup>69</sup>

Neben den zuvor dargestellten Aufgaben, die Konflikte beinhalten, um Aufmerksamkeitskontrolle zu testen, gibt es auch solche, die Formen des Wechsels zwischen Aufgaben oder Reaktionen erfordern. Einer der bekanntesten Tests ist hierbei der *Dimensional Change Card Sort Task*.<sup>70</sup> Kinder erhalten eine Reihe von Karten, die zwei Eigenschaften (Dimensionen) aufweisen (z. B. blauer Kreis). Zunächst werden sie aufgefordert, die Karten hinsichtlich einer Eigenschaft, z. B. der Farbe, zu sortieren. Im Anschluss wird die Aufgabe so verändert, dass nun die Sortierung hinsichtlich der zweiten Eigenschaft (Form) erfolgen soll. Die beschriebene Aufgabe geht über eine alleinige Hemmung oder Ausblendung nicht relevanter Reize wie im Fall des *Flanker-Tests* hinaus. Stattdessen müssen die Kinder selektiv die relevante Eigenschaft beachten und dabei die Aufmerksamkeit auf das andere Merkmal hemmen, gleichzeitig eine Sortierregel im Kopf behalten und diese in der zweiten Phase des Tests verändern und somit vorherige Reaktionen auf einzelne Karten außer Kraft setzen.<sup>71</sup> Auch hierbei zeigt eine Reihe von Studien, dass mehrsprachige Kinder die Aufgabe besser lösen als einsprachige.<sup>72</sup>

Schließlich zeigten mehrsprachige Kinder auch bessere Leistungen in Tests, bei denen so genannte Kippbilder verwendet werden, die je nach Standpunkt zwei Interpretationen zulassen (z. B. Ente/Hase). Hierbei muss eine erste Interpretation des Bildes verändert werden (man sieht den Hasen), um etwas anderes erkennen zu können (die Ente). In zwei Studien benötigten mehrsprachige Kinder jeweils weniger Hinweise, um ihre Interpretation zu verändern.<sup>73</sup>

---

68 Vgl. Bialystok (2017: 237).

69 Vgl. Videsott et al. (2012: 884).

70 Siehe Zelazo et al. (1996).

71 Vgl. Bialystok (2001: 209).

72 Siehe u. a. Bialystok (1999); Bialystok & Martin (2004); Carlson & Meltzoff (2008); Kalashnikova & Mattock (2014); Okanda et al. (2010).

73 Siehe Bialystok & Shapero (2005); Wimmer & Marx (2014). Vgl. Bialystok (2017: 238).

## 4.2 Effekte von Mehrsprachigkeit in Neuroimaging-Studien

Obwohl zahlreiche Menschen mit mehr als einer Sprache aufwachsen, sind die Auswirkungen von Mehrsprachigkeit auf die sich entwickelnde Neuroanatomie des Gehirns noch immer kaum verstanden. Das liegt auch daran, dass im Gegensatz zu den zuvor diskutierten Ergebnissen aus Verhaltensstudien Daten aus so genannten Neuroimaging-Studien ein- und mehrsprachiger Kinder deutlich begrenzter sind.<sup>74</sup> Unter dem Begriff Neuroimaging werden Methoden zusammengefasst, die eine Bildgebung des zentralen Nervensystems ermöglichen. Grundsätzlich lassen sich hiermit die Anatomie des Gehirns, aber auch dynamische Vorgänge wie die Durchblutung oder Versorgung einzelner Areale mit Sauerstoff sowie die elektrische Aktivität von Neuronen bildhaft darstellen. Für die Untersuchung von Sprachverarbeitungs- und -produktionsprozessen kommen vor allem bildgebende Verfahren wie die funktionelle Magnetresonanztomographie, die Elektroenzephalographie und Magnetenzephalographie oder die Nahinfrarotspektroskopie zur Anwendung.<sup>75</sup>

Generell lässt sich festhalten, dass Studien in diesem Bereich sowohl strukturelle als auch funktionelle Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern messen konnten. Diese Unterschiede (siehe unten) implizieren nicht immer zwangsläufig auch eine Verbesserung in Verhaltensergebnissen<sup>76</sup>, allerdings zeigen sie unmissverständlich, dass Mehrsprachigkeit eine Auswirkung auf nonverbale kognitive Prozesse und auf die neuroanatomische Strukturierung des Gehirns hat. Dies soll im Folgenden anhand zweier einflussreicher Studien exemplarisch dargelegt werden.

Wie in Kap. 3 erläutert wurde, wird davon ausgegangen, dass der frühe Erwerb von zwei Sprachen einen positiven Einfluss auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten von Kindern hat. In Kap. 4.1 ist dies anhand von Verhaltensstudien unter anderem mit einer Verbesserung exekutiver Funktionen (Aufmerksamkeitskontrolle) begründet worden. Neurobiologisch werden diese im Bereich des präfrontalen Cortex (Frontallappen) verortet. In einer Studie aus dem Jahr 2017 mit ein- und mehrsprachigen Kindern wurde die Auswirkung von Sprache auf die Entwicklung dieses Bereichs mithilfe funktioneller Nahinfrarotspektroskopie genauer untersucht. Hierbei konnte festgestellt werden, dass mehrsprachige Kinder während einer nichtsprachlichen Aufmerksamkeitskontrollaufgabe im linken präfrontalen Cortex eine stärkere Aktivierung zeigten, als einsprachige. Diese hingegen hatten eine größere rechte präfrontale Aktivierung. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass ein frühes mehrsprachiges Aufwachsen zu bedeutsamen Veränderungen der funktionellen Organisation des präfrontalen Cortex

---

74 Vgl. Bialystok (2017: 239).

75 Siehe Abutalebi & Della Rossa (2008).

76 Vgl. Bialystok (2017: 239).

führt, der für die Steuerung exekutiver Funktionen zentral ist.<sup>77</sup> Somit hat Mehrsprachigkeit als Form anhaltender Lebenserfahrung (siehe Kap. 3) Auswirkungen auf die Kognition und die Entwicklung des Gehirns.

Neben einer stärkeren Aktivierung im präfrontalen Cortex konnte in einer weiteren Studie eine strukturelle Veränderung in einer bestimmten Hirnregion mehrsprachiger Kinder nachgewiesen werden.<sup>78</sup> In dieser Längsschnittstudie mit 15 mehrsprachigen Kindern im Alter von etwa zehn Jahren wurde unter Einsatz der Magnetresonanztomographie an zwei Messzeitpunkten innerhalb eines Jahres die strukturelle Dichte der so genannten grauen Materie der Kinder gemessen. Zusätzlich wurden die Kinder mithilfe eines Aufmerksamkeits-Netzwerk-Tests (siehe Kap. 4.1) getestet. Als Ergebnis zeigte sich, dass Kinder mit einer höheren mehrsprachigen Kompetenz (im selben Alter!) im so genannten linken inferioren parietalen Gyrus über ein größeres Volumen an grauer Materie verfügten als weniger kompetente Sprecherinnen und Sprecher. Darüber hinaus zeigten diese einen größeren Anstieg des Volumens und schnitten auch bei dem *Aufmerksamkeits-Netzwerk-Test* besser ab.<sup>79</sup> Als bemerkenswert gilt die Beobachtung, dass die Kompetenz in der Mehrsprachigkeit mit der Zunahme der grauen Substanz in dieser Hirnregion zwischen den beiden Testzeiten sowie dem besseren Abschneiden im *Aufmerksamkeits-Netzwerk-Test* korreliert.<sup>80</sup> Dies könnte darauf hindeuten, dass es sich bei der linken unteren Parietalregion um den Ort der neuronalen Entwicklung des kognitiven Vorteils von Mehrsprachigen handelt.<sup>81</sup> Auch hier zeigt sich, dass Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit einer strukturellen Anpassung einer Hirnregion steht, die nicht nur sprachspezifischen Aufgaben vorbehalten ist.

## 5. Fazit

Zahlreiche Verhaltensstudien haben die Auswirkungen eines mehrsprachigen Aufwachsens auf eine Vielzahl von Aspekten der kognitiven Entwicklung von Kindern untersucht. Hierbei konnte gezeigt werden, dass mehrsprachige Kinder einen Entwicklungsvorteil im Bereich der Theory of Mind haben. Sie sind tendenziell früher dazu in der Lage als einsprachige Kinder, unterschiedliche Bewusstseinsvorgänge wie etwa Erwartungen (was ist in der Keksdose? Siehe Kap. 4.1) aus der Perspektive anderer zu sehen. Des Weiteren zeigen mehrsprachige Kinder eine beschleunigte Generalisierungsfähigkeit sowie weiter fortgeschrittene Fähigkeiten zur Lösung von Problemen,

---

77 Vgl. Arredondo et al. (2017: 13).

78 Siehe Della Rosa et al (2013).

79 Siehe auch Kap. 4.1 die Studie von Videsott et al. (2012).

80 Vgl. Bialystok (2017: 239).

81 Vgl. Della Rosa et al. (2013: 605).

bei denen es irreführende Wahrnehmungsinformationen gibt, als vergleichbare einsprachige Kinder. Dieser Verarbeitungsvorteil im Bereich der Aufmerksamkeitskontrolle (exekutive Funktionen) hat sich bei einer Vielzahl von Problemtypen gezeigt, in verbalen aber auch nonverbalen Bereichen. Ein entscheidendes Kriterium hierbei scheint der Grad der mehrsprachigen Kompetenz zu sein. Schließlich zeigte sich dieser Vorteil auch bei Tests, in denen ein Wechsel von Aufgaben unterschiedliche Reaktionen erfordert, für die ein hohes Maß an Aufmerksamkeitskontrolle nötig ist. Die beschriebenen Ergebnisse weisen somit darauf hin, dass Mehrsprachigkeit ein beständiger Einflussfaktor auf den Verlauf der kognitiven Entwicklung ist.

Neuroimaging-Studien, die bildgebende Verfahren nutzen, konnten belegen, dass ein mehrsprachiges Aufwachsen sowohl zu strukturellen als auch funktionellen Unterschieden im Gehirn führt. Diese zeigen sich nicht nur in Arealen, die vor allem bei sprachlichen Vorgängen aktiv sind, sondern auch in solchen, die für die Steuerung exekutiver Funktionen zentral sind. Bialystok schlussfolgert daraus, dass die Prozesse, die mit der Modifikation der Kognition einhergehen, nicht als Transfer betrachtet werden können in dem Sinne, dass das Training im Umgang mit Sprache auf andere Bereiche übertragen wird.<sup>82</sup> Stattdessen geht sie davon aus, dass Mehrsprachigkeit zu einer neuroanatomischen und funktionellen Anpassung des kognitiven Systems führt, in dessen Zentrum die exekutive Aufmerksamkeit steht. Bereits im Kindesalter wird dieses System an die besonderen Anforderungen einer mehrsprachigen Umgebung angepasst. Diese Adaptionen machen sich in der kognitiven Leistung über die gesamte Lebensspanne hinweg bemerkbar.<sup>83</sup>

Neben der hohen gesellschaftlichen Relevanz von Mehrsprachigkeit (siehe Kap. 2), die in einem erweiterten Repertoire sprachlicher und kommunikativer Fähigkeiten begründet liegt, zeigt sich auch ein enger Zusammenhang zur Ausprägung kognitiver Fähigkeiten bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Hierbei lassen sich in vielen Fällen Entwicklungsvorteile feststellen, wenngleich diese durch weitere Studien verifiziert werden müssen. Als gesichert gilt hierbei allerdings bereits, dass die mehrsprachige Kompetenz der Kinder eine entscheidende Rolle spielt. Aus diesem Grund sollte Kindern auf Grundlage der vorgestellten Erkenntnisse die Ausbildung einer ausgewogenen Mehrsprachigkeit von Geburt an ermöglicht werden.

---

<sup>82</sup> Vgl. Bialystok (2017: 250).

<sup>83</sup> Vgl. Bialystok (2017: 253).

## 6. Literatur

- Abutalebi, J. & Green, D. W. (2007): Bilingual language production: The neurocognition of language representation and control. In: *Journal of Neurolinguistics*, 20, 242–275.
- Abutalebi, J. & Della Rossa, P. A. (2008): Imaging technologies. In: Wei, L. & Moyer, M. G. (Hg.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Malden, Mass. et al.: Wiley-Blackwell, 132–157.
- Arredondo, M. M., Hu, X.-S., Satterfield, T. & Kovelman, I. (2017): Bilingualism alters children's frontal lobe functioning for attentional control. In: *Developmental Science* 20, e12377.
- Bavelier, D. & Davidson, R. J. (2013): Brain training: Games to do you good. In: *Nature* 494, 425–426.
- Bialystok, E. (1999): Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. In: *Child Development* 70, 636 – 644.
- Bialystok, E. (2001): *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2017): The Bilingual Adaptation: How Minds Accommodate Experience. In: *Psychological Bulletin* 143 (3), 233–262.
- Bialystok, E. & Martin, M. M. (2004): Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. In: *Developmental Science* 7, 325–339.
- Bialystok, E. & Shapero, D. (2005): Ambiguous benefits: The effect of bilingualism on reversing ambiguous figures. In: *Developmental Science* 8, 595–604.
- Bialystok, E., Craik, F. I. & Luk, G. (2012): Bilingualism. Consequences for mind and brain. In: *Trends in Cognitive Sciences* 16 (4), 240–250.
- Brito, N. & Barr, R. (2012): Influence of bilingualism on memory generalization during infancy. In: *Developmental Science* 15, 812–816.
- Brito, N. & Barr, R. (2014): Flexible memory retrieval in bilingual 6-month-old infants. In: *Developmental Psychobiology* 56, 1156–1163.
- Cantone, K. F. (2007): *Code-switching in bilingual children*. Dordrecht: Springer.
- Carlson, S. M. & Meltzoff, A. N. (2008): Bilingual experience and executive functioning in young children. In: *Developmental Science* 11, 282–298.
- Chlosta, C., Ostermann, T. & Schroeder, C. (2003): Die Durchschnittsschule und ihre Sprachen. Ergebnisse des Projekts "Sprachenerhebung Essener Grundschulen" (SPREEG). *ELiSe: Essener Linguistische Skripte*, 3 (1), 43–139.

- Crystal, D. (2012): *English as a global language*. 2nd. ed. New York. Cambridge University Press.
- De Baene, W., Duyck, W., Brass, M. & Carreiras, M. (2015): Brain circuit for cognitive control is shared by task and language switching. In: *Journal of Cognitive Neuroscience* 27, 1752–1765.
- Decker, Y. & Schnitzer, K. (2012): *FreiSprachen – Eine flächendeckende Erhebung der Sprachenvielfalt an Freiburger Grundschulen*. In: Ahrenholz B. & Knapp W. (Hg.), *Sprachstand erheben - Spracherwerb erforschen. Beiträge aus dem 6. Workshop Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund* (S. 95–112). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Eriksen, B. A. & Eriksen, C. W. (1974): Effects of noise letters upon identification of a target letter in a non- search task. *Perception & Psychophysics* 16, 143–149.
- Fan, J., McCandliss, B. D., Sommer, T., Raz, A. & Posner, M. I. (2002): Testing the efficiency and independence of attentional networks. In: *Journal of Cognitive Neuroscience* 14, 340–347.
- Ferjan Ramírez, N., Ramírez, R. R., Clarke, M., Taulu, S. & Kuhl, P. K. (2017): Speech discrimination in 11-month-old bilingual and monolingual infants: A magnetoencephalography study. In: *Developmental Science* 20, e12427.
- Franceschini, R. (2009): The Genesis and Development of Research in Multilingualism: Perspective for Future Research. In: Aronin, L. & Hufeisen, B. (Hg.), *The Exploration of Multilingualism. Development of Research on L3, Multilingualism, and Multiple Language Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 27–61.
- Friederici, A. D. (2011): The brain basis of language processing: From structure to function. In: *Physiological Reviews* 91, 1357–1392.
- Fürstenau, S., Gogolin, I. & Yagmur, K. (Hg.). (2003): *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg*. Münster: Waxmann.
- Green, D. W. (1998): Mental control of the bilingual lexico-semantic system. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 1, 67–81.
- Green, D. W. & Abutalebi, J. (2013): Language control in bilinguals: The adaptive control hypothesis. In: *Journal of Cognitive Psychology* 25, 515– 530.
- Grosjean, F. (2013): Bilingualism. A short introduction. In: Grosjean, F. & Li, P. (Hg.), *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Malden, Mass.: Wiley-Blackwell, 5–25.
- Hakuta, K. (1986): *Mirror of language: The debate on bilingualism*. New York, NY: Basic Books.

- Harr, A.-K., Liedke, M. & Riehl, C. M. (2018): Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart: Metzler.
- Hayne, H. (2006): Age-related changes in infant memory retrieval: Implications for knowledge transfer. In: Munakata, Y. & Johnson, J. H. (Hg.), Processes of change in brain and cognitive development. Attention and Performance XXI. Oxford: Oxford University Press, 209–231.
- Heredina, P. & Jessner, U. (2002): A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics. Clevedon et al.: Multilingual Matters.
- Hufeisen, B. & Jessner, U. (2019): The psycholinguistics of multilingualism. In: Singleton, D. & Aronin, L. (Hg.), Twelve Lectures on Multilingualism. Bristol: Multilingual Matters, 65–100.
- Kalashnikova, M. & Mattock, K. (2014): Maturation of executive functioning skills in early sequential bilingualism. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 17, 111–123.
- Kauschke, C. (2012): Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze. Berlin/New York: de Gruyter.
- Knapp, K. (2007): Mehrsprachigkeit im Beruf und die Rolle der interkulturellen Kompetenz. In: Der Deutschunterricht 59 (1), 62–71.
- Kolb, B., Mychasiuk, R., Muhammad, A., Li, Y., Frost, D. O. & Gibb, R. (2012): Experience and the developing prefrontal cortex. In: Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 109 (Suppl. 2), 17186–17193.
- Kramer, A. F., Bherer, L., Colcombe, S. J., Dong, W. & Greenough, W. T. (2004): Environmental influences on cognitive and brain plasticity during aging. In: The Journals of Gerontology, Series A: Biological Sciences and Medical Sciences 59, M940–M957.
- Lappe, C., Trainor, L. J., Herholz, S. C. & Pantev, C. (2011): Cortical plasticity induced by short-term multimodal musical rhythm training. In: PLoS ONE 6, e21493.
- Learmonth, A. E., Lamberth, R. & Rovee-Collier, C. (2014): Generalization of deferred imitation during the first year of life. In: Journal of Experimental Child Psychology 88 (4), 297–318.
- Li, P., Legault, J. & Litcofsky, K. A. (2014): Neuroplasticity as a function of second language learning: Anatomical changes in the human brain. In: Cortex 58, 301–324.
- Luk, G., Green, D. W., Abutalebi, J. & Grady, C. (2012): Cognitive control for language switching in bilinguals: A quantitative meta-analysis of functional neuroimaging studies. In: Language and Cognitive Processes 27, 1479–1488.

Maguire, E. A., Gadian, D. G., Johnsrude, I. S., Good, C. D., Ashburner, J., Frackowiak, R. S. J. & Frith, C. D. (2000): Navigation-related structural change in the hippocampi of taxi drivers. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA of the United States of America* 97, 4398–4403.

Matras, Y. (2020): *Language contact* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Mechelli, A., Crinion, J. T., Noppeney, U., O’Doherty, J., Ashburner, J., Frackowiak, R. S. & Price, C. J. (2004): Neurolinguistics: Structural plasticity in the bilingual brain. In: *Nature* 431, 757.

Nicoladis, E. & Smithson, L. (2018): Bilingual linguistic and cognitive development. In: Altarriba, Jeanette/Heredia, Roberto R. (Hg.). *An introduction to bilingualism: principles and processes*. New York/London: Routledge, 225–241.

Noble, K. G., Houston, S. M., Kan, E. & Sowell, E. R. (2012): Neural correlates of socioeconomic status in the developing human brain. In: *Developmental Science* 15, 516–527.

Okanda, M., Moriguchi, Y. & Itakura, S. (2010): Language and cognitive shifting: Evidence from young monolingual and bilingual children. In: *Psychological Reports* 107, 68–78.

Pascual-Leone, A., Amedi, A., Fregni, F. & Merabet, L. B. (2005): The plastic human brain cortex. In: *Annual Review of Neuroscience* 28, 377– 401.

Peal, E. & Lambert, W. (1962): The relation of bilingualism to intelligence. In: *Psychological Monographs* 76, 1–23.

Quick, A., Hartmann, S., Backus, A. & Lieven, E. (2019): Entrenchment and productivity: The role of input in the code-mixing of a German-English bilingual child. In: Quick, A. & Verschik, A. (Hg), *Usage-based contact linguistics: An introduction to the special issue*, *Applied Linguistics Review*, 1–23.

Riehl, C. M. (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Riehl, C. M. & Blanco López, J. (2019): Mehrsprachiges Potenzial und die Transferierbarkeit sprachlicher Kompetenzen. In: Ender, A., Greiner, U. & Strasser, M. (Hg.), *Deutsch in mehrsprachigem Umfeld. Sprachkompetenzen auf Sekundarstufe*. Seelze/Zug: Klett und Kallmeyer, 306–319.

Rueda, M. R., Fan, J., McCandliss, B. D., Halparin, J. D., Gruber, D. B., Lercari, L. P. & Posner, M. I. (2004): Development of attentional networks in childhood. In: *Neuropsychologia*, 42 1029–1040.

- Schlegel, A. A., Rudelson, J. J. & Tse, P. U. (2012): White matter structure changes as adults learn a second language. In: *Journal of Cognitive Neuroscience* 24, 1664–1670.
- Sodian, B. & Thoermer, C. (2006): Theory of Mind. In: Schneider, W. & Sodian, B. (Hg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Serie Entwicklungspsychologie. Band 2: Kognitive Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 495–608.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hg.). (2020, September 4). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2019, Tabelle 18 Privathaushalte 2019 nach Migrationsstatus und der vorwiegend gesprochenen Sprache im Haushalt Verfügbar unter: [https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DEHeft\\_mods\\_00131402](https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DEHeft_mods_00131402) [30.9.2020].
- Statistisches Bundesamt (2024): Mikrozensus – Bevölkerung nach Migrationshintergrund. Erstergebnisse 2023. Statistischer Bericht, 12211-12. Verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/statistischer-bericht-migrationshintergrund-erst-2010220237005.xlsx?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/statistischer-bericht-migrationshintergrund-erst-2010220237005.xlsx?__blob=publicationFile) Zugriff 03.09.2024.
- Todeva, E. & Cenoz, J. (Hg.) (2009): *The Multiple Realities of Multilingualism. Personal Narratives and Researchers' Perspectives*. Berlin/New York. De Gruyter.
- Tracy, R. (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen.
- Videsott, G., Della Rosa, P. A., Wiater, W., Franceschini, R. & Abutalebi, J. (2012): How does linguistic competence enhance cognitive functions in children? A study in multilingual children with different linguistic competences. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 15 (4), 884–895.
- Weikum, W. M., Vouloumanos, A., Navarra, J., Soto-Faraco, S., Sebastián-Gallés, N. & Werker, J. F. (2007): Visual language discrimination in infancy. In: *Science* 316, 1159.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983): Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. In: *Cognition* 13, 103–128.
- Wimmer, M. C. & Marx, C. (2014): Inhibitory processes in visual perception: A bilingual advantage. In: *Journal of Experimental Child Psychology* 126, 412–419.
- Zelazo, P. D., Frye, D. & Rapus, T. (1996): An age-related dissociation between knowing rules and using them. In: *Cognitive Development* 11, 37–63

### **III. Bedingungen für einen bestmöglichen Schulerfolg für mehrsprachige und -kulturelle Schüler\*innen: eine diversitätssensible Didaktik**

*Prof. Dr. Yüksel Ekinci, Professorin für Erziehung und Bildung mit dem Schwerpunkt Sprache am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule Bielefeld*

#### **1. Einleitung**

In einer globalisierten Welt ist die Heterogenität von Schüler\*innen in deutschen Schulen ein wesentlicher Aspekt. Besonders hervorzuheben sind dabei die Mehrsprachigkeit und -kulturalität der Lernenden. Als Einwanderungsland ist Deutschland geprägt von einer vielfältigen Schüler\*innenpopulation, die unterschiedliche Sprachen, Kulturen und Lernerfahrungen mit in den Unterricht bringt.

Diese Diversität stellt nicht nur eine Herausforderung, sondern auch eine Chance dar, das Potenzial der Schüler\*innen durch geeignete pädagogische Konzepte zu fördern. Dabei rückt insbesondere die Frage der Chancengleichheit in den Fokus. In internationalen Studien, wie etwa TIES-Studie, wird belegt, dass es Schulsysteme und Schulpraxen gibt, in denen klassen-, sprach- und migrationsbezogene Unterschiede keinen negativen Einfluss auf den Schulerfolg haben. Dies wird vor allem durch die Strukturierung des Schulsystems entlang drei zentraler Faktoren erreicht: acht Jahre gemeinsames Lernen, Ganztagschulen und eine Didaktik, die sich an den individuellen Bedürfnissen der Schüler\*innen orientiert (vgl. Sürig/ Wilmes 2015).

Diese Erkenntnisse verdeutlichen die Dringlichkeit einer neuen Didaktik, die mehrsprachige und -kulturelle Schüler\*innen stärker in den Unterricht einbindet. Vielfalt erfordert differenzierte Ansätze, neue Lernprozesse und eine diversitätssensible Didaktik, um den Herausforderungen im Klassenzimmer gerecht zu werden (vgl. Sürig/ Wilmes 2015).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage: Wie kann die Bildungsinstitution Schule ihren Schüler\*innen ein barrierefreies Lernen in der Schule und im Unterricht ermöglichen, damit diese Zielgruppe erfolgreich ihre Bildungsabschlüsse erreicht? Hoffmann und Ekinci (2011) betonten bereits vor vielen Jahren die Notwendigkeit, die Didaktik an die Lern(enden)voraussetzungen der mehrsprachigen Schüler\*innen im Unterricht anzupassen. Dies erfordert aber von Seiten der Lehrkräfte ein hohes Engagement.

## 2. Die Professionalisierung der Lehrkräfte und multiprofessionelle Teams

Lehrkräfte sollten sich den möglichen Herausforderungen bewusst sein, mit denen mehrsprachige und multikulturelle Schüler\*innen konfrontiert sein könnten, wie etwa Sprachbarrieren, kulturelle Anpassungsschwierigkeiten oder mögliche Diskriminierung.

Lehrkräfte, die mit mehrsprachigen und -kulturellen Schüler\*innen arbeiten, benötigen ein breites Spektrum an Wissen und Kompetenzen, um den Bedürfnissen dieser Schüler\*innen gerecht zu werden und ein inklusives Lernumfeld zu schaffen. Ein tiefes Verständnis dafür, wie Mehrsprachigkeit funktioniert und wie sich Sprachkenntnisse entwickeln, ist essenziell. Ebenso gilt es, die Unterschiede zwischen Erst- und Zweitspracherwerb zu verstehen und die individuellen Sprachkompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Teilweise fehlt es manchen Lehrer\*innen an Wissen zu Spracherwerbstheorien, beispielsweise bzgl. der Syntax der Herkunftssprache. Oft sind auch typische Stolpersteine beim Erwerb der deutschen Sprache kaum bekannt. Insofern stehen sie beim Unterrichten mit heterogenen Schüler\*innen vor mehreren Herausforderungen.

Lehrkräfte sollten vermeiden, kulturelle Vielfalt und deren Einfluss auf das Lernen zu unterschätzen. Es ist wichtig, interkulturelle Sensibilität und Kompetenzen zu entwickeln, um kulturelle Unterschiede zu erkennen. Sie müssen sich bewusst sein, wie unterschiedliche Kulturen die Lernerfahrungen beeinflussen können und in der Lage sein, inklusive Lehrmethoden einzusetzen, die diese Vielfalt angemessen berücksichtigen. Die Erstsprache spielt dabei eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Bildungsfähigkeiten. Lehrkräfte sollten die Bedeutung der Erstsprache ihrer Schüler\*innen anerkennen und Möglichkeiten finden, sie in den Unterricht zu integrieren und zu fördern. Lehrkräfte sollten Strategien für einen mehrsprachigen Unterricht kennen, der die vorhandenen Sprachressourcen der Schülerinnen und Schüler nutzt und den Erwerb weiterer Sprachen unterstützt. Das bedeutet, dass sie den Unterricht so gestalten, dass Schüler\*innen ihre Sprachkenntnisse ausbauen können, während sie gleichzeitig neue Sprachen erlernen.

Der Austausch von Lehrinhalten mit mehrsprachigen und -kulturellen Schüler\*innen bedarf einer sorgfältigen Vorbereitung durch die Lehrkräfte. In der Zusammenarbeit mit multiprofessionellen Teams<sup>1</sup> können sie ihr berufliches Handeln in Bezug auf Diversität künftig intensiver beobachten, die Verabsolutierung dominanzkultureller Sichtweisen und Bedeutungszuweisungen überwinden und die Individualität ihres Gegenübers ohne die Überbewertung bestimmter Differenzmerkmale wahrnehmen und einbeziehen (vgl. Dirim/ Mecheril 2018; Fereidooni/ Simon 2020). Die Bildungs-

---

1 Sozialarbeiter\*innen, -pädagog\*innen, Kindheitspädagog\*innen

stitution Schule kann von einem gesteigerten Interesse an kognitiver Diversität profitieren und gezielt darauf hinarbeiten, die Diversität im Lehrkräftenachwuchs zu fördern. Die Vorteile von gemischten Teams sollten für alle erfahrbar gemacht werden. Im Folgenden werden verschiedene Maßnahmen vorgestellt, die ein erfolgreiches und barrierefreies Lernen in vielfältigen Lern(enden)gruppen möglich macht.

### **3. Barrierefreies Lernen: diversitätssensible Didaktik im Unterricht**

Die Kenntnisse in der deutschen Sprache sind maßgebend für den Erfolg im Fachunterricht. Studien belegen, dass Sprache im Fachunterricht wichtig für gute Schulleistungen ist. Folglich ist nicht nur fachliches, sondern auch sprachliches Lernen in der Schule von großer Bedeutung und es sollte erkannt werden, dass die Vermittlung des Wortschatzes zu den tragenden Säulen des Spracherwerbs in der Schule gehört. Von daher ist es für Lehrkräfte derzeit besonders wichtig, wie sie den zu erlernenden Wortschatz Schüler\*innen mit der Zweitsprache Deutsch vermitteln. Hier stellt sich auch die Frage, über welchen Wortschatz die Schüler\*innen verfügen sollen und wie der Wortschatz so interessant vermittelt werden kann, dass die Schüler\*innen gerne am Unterricht teilnehmen und die Bedeutung neu erlernter Wörter tatsächlich verstehen. Viele Schüler\*innen können Aufgaben überwiegend deshalb nicht lösen, weil sie die Bedeutung dieser Wörter nicht erfassen.

#### **3.1 (Wort-) Bedeutung: Wortschatzvermittlung in diversen Lern(enden)gruppen**

Rehbein weist darauf hin, dass die Verstehensproblematik nicht immer an den deutschen Begriffen zu liegen scheint, sondern an der Sprache, mit der die Begriffe erklärt werden (vgl. Rehbein 2010, 29). Er gibt dazu das Beispiel, wie in einer fünften Gymnasialklasse Schüler\*innen mit türkischer Erstsprache eine Bildergeschichte über eine Straßenbahnfahrt mit verteilten Rollen lesen und spielen. Obwohl die Lehrerin dabei einige Wörter wie „Schaffner“ und „Beamter“ aus dem deutschen Text erklärt, haben die Schüler\*innen mit der Erstsprache Türkisch große Mühe, dem Unterricht zu folgen. Insbesondere fällt es ihnen schwer, Erläuterungen und Erklärungen auf Deutsch zu verstehen und die deutschen Konzepte in ihr Denken zu integrieren, was aber eine Voraussetzung für das geforderte sprachliche Handeln im Rollenspiel darstellt.

Rehbein betont, dass die Fähigkeit, Probleme sprachlich zu lösen, im Unterricht an deutschen Schulen eine zentrale Rolle spielt. Er erklärt, dass die Schüler\*innen die Bedeutung von Begriffen wie „Beamter“ oder „Schaffner“ in Frage-Antwort-Situationen reflektieren und kommentieren, wobei sie teils Deutsch, teils Türkisch verwenden. Ein häufiges Hindernis für das Verständnis des Unterrichts ist jedoch, dass Deutsch als Unterrichtssprache genutzt wird. Paradoxerweise erschwert dies oft die gedank-

liche Verarbeitung von Inhalten, die in deutscher Sprache vermittelt werden, oder blockiert diese sogar (vgl. ebd.). Von daher ist es sehr wichtig, dass sichergestellt ist, dass die Schüler\*innen mit der Zweitsprache Deutsch tatsächlich die Bedeutungen der Wörter verstehen, um diese adäquat gebrauchen zu können. Deswegen sollten sich Lehrkräfte unbedingt auf die verschiedenen Möglichkeiten der Vermittlung des Wortschatzes in heterogener Umgebung konzentrieren. Dabei ist es besonders wichtig, den Schüler\*innen die (Wort-) Bedeutungen der neu vorkommenden Wörter angemessen zu vermitteln.

### Vermittlung kulturell geprägter Wörter der deutschen Sprache im Unterricht

Vielen Lehrkräften und multiprofessionellen Teams ist nicht bzw. selten bewusst, dass muslimische Schüler\*innen kaum oder wenig Wissen über bestimmte christliche Feste mitbringen. Feiertage wie Ostern, Weihnachten oder Pfingsten sind für muslimische Schüler\*innen durchaus nicht selbstverständlich. Viele Geschichten haben einen religiösen Hintergrund, wie z. B. der St. Martinszug. Andersgläubige Schüler\*innen haben kein Wissen über das Neue Testament, daher ist ihnen das, was als selbstverständlich vorausgesetzt wird, nicht immer verständlich. Dieses setzt sich im deutschen Schulsystem bis zur Sekundarstufe II fort.<sup>2</sup>

Religiöse Feste teilen das Jahr ein, geben der Gesellschaft eine Orientierung. Vielen ist gar nicht bewusst, dass sich die Einteilung der Arbeitszeit und der Ferien nach den religiösen Festen richtet. Zu Weihnachten werden besonders viele Projekte an den Schulen durchgeführt. Der Advent wird gefeiert, das Klassenzimmer wird geschmückt, Plätzchen werden gebacken, die Eltern zu Kaffee und Kuchen eingeladen. Die Schüler\*innen lernen viele Lieder mit religiösem Inhalt und besuchen den Weihnachtsmarkt. Es werden Weihnachtsgeschichten vorgelesen, Texte dazu erarbeitet oder Krippenspiele vorgeführt. Vielen Lehrkräften ist es aber nicht bewusst, dass diesen Schüler\*innen nicht nur der entsprechende Wortschatz fehlt, sondern auch die christlich geprägte Kultur wenig bekannt ist.

Was ist, wenn Schüler\*innen aus einem anderen Kulturkreis die Bedeutung des Brots in all seinen christlich begründeten Facetten gar nicht kennen? Als Beispiel sei hier die Kurzgeschichte „Das Brot“ von Wolfgang Borchert genannt. Ohne die Kenntnis des biblisch begründeten Zusammenhangs des Wortes „Brot“ mit den lebensspendenden, erlösenden Konnotationen, ohne ein zumindest vages Wissen um die rituelle Bedeutung des Brotbrechens in der christlich geprägten Geschichte der deutschen Kultur ist eine dem Text angemessene Rezeption nicht möglich. Noch komplexer wird das semantische Geflecht, das es zu durchdringen gilt, bei Goethes „Faust“ oder verschiedenen Werken Kleists, wovon sich exemplarisch „Das Erdbeben in Chili“ hervorragend

---

<sup>2</sup> Vgl. die Richtlinien der Sekundarstufe II. In manchen Texten wird biblisches Vorwissen verlangt.

eignet, um eine kleine Einführung in die christlich-abendländische Semantik an einem literarischen Werk zu vollziehen.

Um den Umgang mit Texten aus der christlich-abendländischen Kultur im Unterricht inklusiv zu gestalten und sicherzustellen, dass Schüler\*innen aus anderen Kulturen diese verstehen können, sollte die Lehrkraft auf eine kultursensible Wortschatzvermittlung achten. Wenn die Lehrkraft Texte verwendet, die sprachlich anspruchsvoll sind, sollte sie sicherstellen, dass sie Inhalt und Wortschatz auf eine Weise vermittelt, die für die Schüler\*innen verständlich sind. Komplexe Begriffe und Fachtermini können erläutert oder in einfacheren Worten umschrieben werden. Zudem sollten Lehrkräfte den historischen und kulturellen Kontext der Texte erklären, um den Schüler\*innen ein besseres Verständnis zu ermöglichen. Dabei kann auf kulturelle und historische Hintergründe eingegangen werden, um den Text in einen größeren Rahmen einzuordnen.

### **3.2 Einsatz von mehrsprachigen Texten aus dem Herkunftsland**

Eine systematische und strukturierte Einbindung der Mehrsprachigkeit und -kulturalität der Schüler\*innen durch entsprechende Themen, die diese Vielfalt berücksichtigen, kann dazu beitragen, den Schulerfolg von mehrsprachigen und -kulturellen Schüler\*innen zu verbessern. Die Lehrkraft sollte eine breite Palette von Texten aus verschiedenen Kulturen und Traditionen einbeziehen, um die Vielfalt der Schüler\*innen angemessen zu repräsentieren. Die Verwendung mehrsprachiger Texte kann dazu beitragen, die Grammatikkenntnisse, den Wortschatz und die Bedeutungsentwicklung in den Sprachen L1 und L2 zu erweitern sowie das Weltwissen und die Wahrnehmung anderer Kulturen und Werte zu fördern. Dies kann auch helfen, Vorurteile zu reduzieren und das Verständnis für andere Kulturen zu fördern.

Schüler\*innen aus Zuwandererfamilien begegnen selten Textprodukten, die sich an ihrem Lebensalltag orientieren und die ihre Mehrsprachigkeit und -kulturalität einbinden. Bislang spiegeln sich in den Schullehrwerken ihre Lebens- und Medienwelten kaum wider. Zwar kommen in den Lehrwerken Namen wie Ayşe, Mohammed oder Fatma vor, jedoch bleibt es häufig bei deren Nennung. Die Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen aus Zuwandererfamilien spielt in den Schullehrwerken zumeist keine Rolle. Auch wird der Eindruck einer eher einsprachigen Gesellschaft vermittelt.

Interessant könnte auch eine Auseinandersetzung mit moderner interkultureller Literatur sein, wie sie beispielsweise bei Orhan Pamuk und Elif Shafak als Vertreter\*innen der türkischsprachigen Texte zu finden ist. Die Lehrenden dürfen sich hierbei nicht scheuen, auf die Anregungen und Interessen ihrer Schüler\*innen einzugehen, auch wenn sie sich dafür in ihnen selbst bislang eher unbekannte Literatur einarbeiten müssen. Gerade ein solcher Austausch auf Augenhöhe ist durchaus legitim, eine

willkommene Horizonterweiterung für die Lehrkräfte und er bietet zugleich den Schüler\*innen eine gute Möglichkeit, Texte aus der Herkunftskultur kennenzulernen.

### **3.3 Einbezug der Gefühls-, Lebens- und Medienwelten der zugewanderten Schüler\*innen**

Die Sprache ist zwar ein Schlüssel, damit die Schüler\*innen am Bildungssystem erfolgreich teilnehmen können, aber genauso bedeutsam ist es, die Gefühlswelt der Schüler\*innen anzusprechen. Dazu sollten sie mit Themen konfrontiert werden, die sie aus ihrer Lebens- und Medienwelt kennen, was ihnen eine Auseinandersetzung mit ihrer Identität ermöglicht. Insbesondere Schüler\*innen, die erst kürzlich nach Deutschland zugewandert sind, benötigen mehr Material, um die noch frischen Erfahrungen verarbeiten zu können. Geflüchtete Schüler\*innen müssen vielleicht Krieg, Flucht oder auch den Tod ihrer Familienangehörigen in der zurückgelassenen Heimat noch aufarbeiten. Sie erleben die Migration als eine Krise, denn sie werden aus dem gewohnten Leben und ihrem Umfeld gerissen und verlassen Menschen, die ihnen nahe stehen. Dennoch wird von ihnen in der hiesigen Gesellschaft verlangt, dass sie in der deutschen Bildungsinstitution sofort die deutsche Sprache erlernen und sich hier möglichst schnell anpassen.

Dabei wird die Gefühlsebene und die psychische Belastung dieser Schüler\*innen in den Bildungsinstitutionen oft ausgeklammert. Ihre Sehnsucht, ihre Trauer und ihr schmerzhafter Heimatverlust bleibt im Schulalltag überwiegend außen vor. Hilfreich wäre es deshalb, wenn sie sich mit Themen auseinandersetzen könnten, die sie gerade bewegen, um die schmerzhaften Erfahrungen verarbeiten zu können. Der Blick auf andere Minderheiten mit Fluchterfahrung könnte sich zum Vergleich mit den eigenen Lebenserfahrungen anbieten und dazu verhelfen, eine gewisse Distanz einzunehmen. So lassen sich neue Verstehensprozesse initiieren und andere Perspektiven auf das eigene Leben entwerfen. Ähnliches gilt für Diskriminierungserfahrungen in verschiedenen Kontexten, die die Schüler\*innen im Unterricht thematisieren. Insbesondere bis dahin eher unbekanntere Wertevorstellungen können mittels mehrsprachiger und kultureller Texte erfahrbar gemacht werden.

### **3.4 Kennenlernen der Werte im Zuwanderungsland Deutschland**

Schüler\*innen begegnen tagtäglich Menschen aus verschiedenen Kulturen an unterschiedlichen Orten und Räumen. Dies erfordert eine Sensibilisierung für kulturelle Aspekte in der Eigen- und Fremdwahrnehmung sowie einen permanenten Reflexionsprozess. Insbesondere bedarf es einer Offenheit für Diversität und alternative Handlungsräume. So unterscheiden sich zum Beispiel kulturelle Praktiken einer z. T. tribal strukturierten Gesellschaft, wie z. B. in Afghanistan, erheblich von denen einer

christlichen Minderheit in einer vornehmlich andersgläubigen Umgebung, wie z. B. im Irak. In einigen Herkunftsländern wird der Entwicklungsprozess geschlechtsspezifisch gefördert und bspw. eher bei Jungen stärker auf die Erziehung zu Unabhängigkeit geachtet. Auch kann die Erziehung zu Respekt gegenüber den Eltern und Erwachsenen allgemein als eine wichtige Tugend erachtet werden und die innere und äußere Ehre einen zentralen gesellschaftlichen Wert darstellen. Deshalb ist didaktisch hier ein zunächst vermittelnder Weg einzuschlagen, um Werte wie Menschenrechte und Gleichheit etc. kennenzulernen, wie sie im deutschen Grundgesetz verankert sind.

Zur inter- und transkulturellen Kompetenz der Schüler\*innen gehört das Wissen über kulturelle und religiöse Unterschiede, sowohl innerhalb der Herkunftsländer als auch zwischen den Herkunftsländern und den Einwanderungsländern. So lassen sich Konflikte innerhalb der Lern(enden)gruppen vermeiden, die entstehen können, wenn die Lernenden unterschiedlichen Ethnien oder Religionen angehören, zwischen denen in den Herkunftsländern Spannungen herrschen. Werte sind zudem nicht von einem Land auf das nächste übertragbar, auch wenn sie in der Herkunftskultur gelten. Dazu ist eine kritische Reflexion der eigenen Tradition und Kultur notwendig. Es sollte klar sein, dass im Einwanderungsland Gesetze gelten, die mit den Werten des Herkunftslands in Konflikt stehen können, wie etwa, dass die Heirat von Minderjährigen gesetzlich ungültig ist, weil die Ehemündigkeit erst mit der Vollendung des 18. Lebensjahres beginnt.

Die Schüler\*innen müssen in die Lage versetzt werden zu erkennen, welche Tradition es wert ist, weiterhin beibehalten zu werden und von welchen Sitten und Gebräuchen sie sich verabschieden sollten, weil sie nicht im Einklang mit dem Grundgesetz des Einwanderungslandes stehen. Dazu gehört beispielsweise die Ungleichbehandlung von Jungen und Mädchen oder die Entscheidungsfreiheit von Mädchen, sich selbst ihren zukünftigen Ehemann aussuchen zu dürfen.

In diversitätssensiblen Lernprozessen kommt auch der Bildung von Demokratiefähigkeit bei allen Kindern und Jugendlichen eine zentrale Bedeutung zu. Demokratie als hohes und mühsam errungenes Gut kann nur erhalten bleiben und weiter kultiviert werden, wenn ein großer Anteil der jungen Menschen das will, weil sie den persönlichen und sozialen Wert demokratischen Handelns in der eigenen Sozialisation sowohl kognitiv erfahren als auch affektiv erlebt haben. Als Bildungsauftrag ist die Bildung von Demokratiefähigkeit damit ein Querschnittsthema im Bildungssystem, das es zu stärken gilt. Die Ausprägung einer persönlichen Identität, die in eine wertschätzende, Vielfalt, Individualität und die Menschenrechte würdigende Gemeinschaft integriert ist, gilt als eine Grundvoraussetzung für basale Demokratiefähigkeit (vgl. Fukuyama 2019). Ob junge Menschen ihre Erfahrungen in der Schule als verletzend oder stärkend empfinden, hängt nicht in erster Linie von den Lehrplänen und Unterrichtsinhalten ab. Viel wichtiger sind die Persönlichkeiten der Lehrkräfte, die täglichen Beziehungen, die sie erleben, sowie die gemeinschaftlichen Erfahrungen, die entweder ausgrenzend

oder wertschätzend sein können. Diese Aspekte haben einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung ihrer Identität.

## 4. Ausblick

Mehrsprachigkeit und -kulturalität stellen zentrale Merkmale der deutschen Gesellschaft dar. Schulen sind gefordert, diese gesellschaftliche Diversität im Unterricht als Chance zu begreifen. Die Integration von Diversity-Themen sollte als Querschnittsaufgabe betrachtet werden, die sich in allen Bereichen des schulischen Unterrichts und Angebots widerspiegelt. Durch die interdisziplinäre Ausrichtung der schulischen Lehrkräfte ist es möglich, viele Diversity-Aspekte in der Schule und im Unterricht einzubringen. Durch die unterschiedliche Expertise der Lehrkräfte, Sozialarbeiter\*innen und Sozialpädagog\*innen ist es denkbar, viele einzelne Kompetenzen in verschiedenen Bereichen zu bündeln und für die Gestaltung eines inklusiven Schul- und Unterrichtsangebots nutzbar zu machen. Der Einsatz mehrsprachiger Texte und der Einbezug kultureller Inhalte in den Unterricht können die Identifikation und das Interesse der Lernenden steigern. Die Schaffung einer inklusiven Lernumgebung, in der alle Schüler\*innen gleichermaßen respektiert und gefördert werden, ist von entscheidender Bedeutung. Es gibt einige Bestrebungen, mehr Gerechtigkeit für die oben beschriebene Zielgruppe im Schulsystem herzustellen. Diese sind bisher jedoch insgesamt im Durchschnitt wenig erfolgreich. Dies hängt auch mit der geringen materiellen und personellen Ausstattung der meisten Schulen und den großen Klassengrößen zusammen, verbunden mit einer Großgruppen-Didaktik, in der in der Regel nicht auf heterogene Gruppen oder einzelne Individuen eingegangen wird (vgl. Melter 2022, 37).

Für den konkreten Unterricht hat sich auch die von Elliot Aronson (Aronson et al., 2008) entwickelte Jigsaw-Methode bewährt. Die Jigsaw-Methode ist eine kooperative Lernstrategie, bei der Schüler\*innen verschiedener ethnischer Gruppen in heterogenen Gruppen zusammenarbeiten und jeweils einen Teil des Lernstoffs erhalten, den sie mit anderen teilen müssen, um die Aufgabe zu lösen. Mehrere Experimente zeigten, dass bei den Schüler\*innen der Jigsaw-Gruppen Stereotype abgebaut werden konnten, die Sympathie für die einzelnen Gruppenmitglieder zunahm bzw. die sozialen Beziehungen gestärkt wurden und auch eine Verbesserung der Schüler\*innenleistungen zu beobachten war (vgl. Beelmann, Heinemann & Saur, 2009, S. 442). Die Jigsaw-Methode fördert den Kontakt zwischen Schüler\*innen verschiedener ethnischer Gruppen und hebt die Unterscheidung zwischen „wir“ und „ihr“ auf. Eine wichtige Grundvoraussetzung besteht jedoch darin, sensibel die Dynamik der ethnisch-kulturellen Selbst- und Fremdzuschreibungsprozesse zu beachten. Insgesamt kann die Methode dazu

beitragen, Ausgrenzung und Stigmatisierung zu vermeiden, indem frühzeitig Nähe und Vertrautheit zwischen den Schüler\*innen geschaffen wird.

Die diversitätssensible Didaktik bietet einen vielversprechenden Ansatz, um die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler in den Bildungsprozess einzubeziehen und eine positive Lernumgebung zu schaffen. Allerdings erfordert die Umsetzung der diversitätssensiblen Didaktik Zeit und Ressourcen, um Lehrkräfte und multiprofessionelle Teams entsprechend fortzubilden und geeignete Materialien und Methoden zu entwickeln. Langfristig ist diese Investition jedoch gewinnversprechend.

## 5. Literatur

- Aronson, E., Wilson, T.D. & Akert, R. M. (2008). Sozialpsychologie. Pearson: München.
- Beelmann, A., Heinemann, K. S. & Saur, M. (2009). Interventionen zur Prävention von Vorurteilen und Diskriminierung. In A. Beelmann & K. Jonas (Hrsg.), *Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven* (S. 435-461). Wiesbaden: VS – Verlag.
- Dirim, Inci/ Mecheril, Paul (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ekinci, Yüksel/ Hoffmann, Ludger (2022). *Mehrsprachigkeit und -kulturalität im Konflikt*. München: Iudicium.
- Fereidooni, Karim/ Simon, Nina (Hrsg.) (2020). *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fukuyama, Francis (2019). *Identität. Wie der Verlust der Würde unsere Demokratie gefährdet*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Hoffmann, Ludger & Ekinci, Yüksel (2011). *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen*. Hohengehren: Schneider
- Melter, Claus (2022). Was tun gegen Sprachen-bezogene Diskriminierung im segregierenden Bildungssystem in Deutschland? In: Ekinci, Yüksel/ Hoffmann, Ludger (2022): *Mehrsprachigkeit und -kulturalität im Konflikt*. München: Iudicium.
- Rehbein, Jochen (2010). Die Sprachblockade. Ein Plädoyer für Türkisch als Arbeitssprache an der deutschen Schule. In: *Grundschule* 2, 28-30.
- Sürig, Inken/ Wilmes, Maren (2015). *The Integration of the Second Generation in Germany Results of the TIES Survey on the Descendants of Turkish and Yugoslavian Migrants*. Amsterdam: Amsterdam University Press. Online unter: <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/33234/530351.pdf?sequence=1&isAllowed=y>; Zugriff 04.08.2024.

## **IV. Anerkennung von Mehrsprachigkeit: Vehikel gelingender gesellschaftlicher Teilhabe**

*Prof. Dr. Hacı-Halil Uslucan, Professor für Moderne Türkei Studien, Universität Duisburg-Essen und Direktor des Zentrums für Türkei Studien und Integrationsforschung*

### **1. Einleitung**

Welche Rolle spielt die Sprache für unser Selbstverständnis als Mensch, für die Anerkennung im öffentlichen sozialen Raum und für unsere Selbst- und Fremdwahrnehmung als ein einzigartiges Individuum? Unbestritten ist, dass unser primärer Weltzugang über Symbole, und hier nochmals genauer, über verbale Symbole erfolgt. Doch weder sprechen wir nur eine Sprache, noch sprechen wir immer dieselbe Sprache. Berechtigt ist insofern die Frage, ob individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit entwicklungshemmend oder fördernd sind? Und für das Aufwachsen von Kindern: In welchen Sprachen sollte die Schule die Bildung organisieren? Welche Bedeutung sollte den Herkunftssprachen bzw. der Erstsprache des Kindes in seiner Bildungssozialisation zukommen? Welchen Einfluss hat generell die Akzeptanz und Anerkennung von Mehrsprachigkeit für die Sozialintegration von Zugewanderten?

Das sind bedeutsame Fragen, die jedoch hier kaum erschöpfend behandelt werden können. Im Folgenden sollen vor allem eine Fokussierung auf Sprache und ethnische Identität von Personen mit Zuwanderungsgeschichte bzw. internationaler Familiengeschichte (im Folgenden synonym gebraucht) erfolgen und hierzu einige zentrale Befunde vorangegangener Forschungsarbeiten vorgestellt werden.

### **2. Nutzen und Nachteil von Mehrsprachigkeit**

Die Frage, ob die Mehrsprachigkeit bzw. meistens die Zweisprachigkeit von Zuwanderern etwas Gutes und Nützliches, oder doch eher etwas Schädliches ist, wird nicht nur in der politischen Öffentlichkeit, sondern auch in der Wissenschaft seit Langem diskutiert (Gogolin, 2009). Historisch sind diese Debatten vor allem im Kontext der Entstehung von Nationalstaaten zu verorten, bei dem die Gleichung „Ein Staat - Eine Nation - Eine Sprache“ prägend war und der gesellschaftliche Zusammenhalt unter anderem durch den „richtigen Sprachgebrauch“, und zwar dem Gebrauch der Nationalsprache, gewährleistet gesehen wurde (Vgl. Gogolin, 2009). Identifikation mit der Nation wurde hier in eins gesetzt mit der gesprochenen Sprache. Sowohl dem Einzelnen als auch dem Staat sei die Organisation des Lebens in einer Sprache am bekömmlichsten.

Zweisprachigkeit sei mit einer Vielzahl von Belastungen verbunden, so etwa einer unnötigen Verwendung von Zeit und Kraft für das Erlernen dieser zweiten Sprache, der „Abstumpfung und Schwächung des Sprachgefühls“ (Gogolin, 2009; S. 17) und der denkbaren Interferenzen, also das störende Dazwischenfunken der Zweitsprache in die Erstsprache. Die Entstehung „klassischer Nationalstaaten“ geht einher mit einer „Geschichte der Monolingualisierung“, der Vereinheitlichung, der Einstimmigkeit von mehreren Stimmen (vgl. Gogolin, 1994).

Bei der Frage der „Schädlichkeit“ von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit sind also mindestens zwei Ebenen zu trennen: Schädlichkeit für den einzelnen oder Schädlichkeit für die Gemeinschaft. Einige dieser schon vor mehr als 100 Jahre geäußerten Argumente sind immer noch aktuell. Und nicht zuletzt werden auch heute noch nationalstaatliche Autonomiebestrebungen u.a. begründet mit dem Hinweis auf eine eigene Sprache (so etwa Katalonien in Spanien). Darüber hinaus ist der Imperativ „Hier wird deutsch gesprochen!“ im Kontext der Integration von Zuwanderern eine der häufigsten geschwungenen Keulen, gleichwohl auch diese Debatte historisch nicht ganz neu ist. Migrationsprozesse, mit denen auch die Existenz sprachlicher Minderheiten bewusst wurde, haben stets auch Homogenisierungs- und Vereinheitlichungstendenzen mit sich gebracht, so bspw. in Deutschland mit der Migration von Polen in das Ruhrgebiet im 19. Jahrhundert, bei der auf die Irritation durch die sprachliche Vielfalt unter anderem mit Verboten begegnet wurde, so etwa ab 1876 das Verbot ihrer Verwendung in verschiedenen Sphären der Öffentlichkeit (das Geschäftssprachengesetz von 1876; in den Gerichten ab 1877 mit dem Gerichtssprachengesetz) (vgl. Gogolin, 2009). Insofern können die Bestrebungen, wie etwa die Verwendung der Muttersprache in den Schulhöfen zu verbieten, auf historische Vorläufer rekurrieren.<sup>1</sup> Mehrsprachigkeit ist also stets auch als eine Herausforderung an die Sprechergemeinschaft wahrgenommen worden. In der Mehrsprachigkeit (von Zugewanderten), so das unausgesprochene Argument, liegt also viel Sprengkraft. Mehrsprachigkeit ist hingegen dann positiv konnotiert, wenn es sich um die Beherrschung von Bildungssprachen wie Latein und Altgriechisch handelt oder auch um die Beherrschung von Sprachen prestigereicher europäischer Staaten wie etwa Englisch, Französisch oder Italienisch. Insofern ist

---

1 Und nicht nur historisch, sondern auch gegenwärtig sind sie neben Deutschland auch in einem anderen deutschsprachigen Land (Österreich) präsent, wie Dirim und Mecheril (2017) berichten. So wird bspw. in einem Amtsblatt explizit erwähnt, dass im gesamten Schulbereich, auch in den Pausen, die Sprache der Schüler Deutsch zu sein habe; sogar Telefonate mit den Eltern dürfen nur dann in einer anderen Sprache außer Deutsch erfolgen, wenn diese „in einem Bereich geführt werden, wo sich keine anderen Personen aufhalten, die sich auf irgendeine Art beleidigt fühlen könnten“ (Dirim & Mecheril, 2017, S. 453). Und innerhalb der „Migrantensprachen“ scheint in Österreich das Türkisch den meisten Groll und die stärkste Abwehr auf sich zu ziehen: Obwohl andere Sprachen wie Bosnisch, Kroatisch, Serbisch als Maturafach gewählt werden dürfen, wird dies für Türkisch nicht zugelassen (Vgl. Dirim & Mecheril, 2017, S. 450).

die Einschätzung von Mehrsprachigkeit selten neutral bzw. nur auf die Sprache selbst bezogen.

Kategorial lassen sich mindestens drei verschiedene Dimensionen des Zugriffs auf Mehrsprachigkeit betrachten:

1. die Perspektive des individuellen Sprechers,
2. der gesellschaftliche Umgang mit Mehrsprachigkeit: ihr Prestige, ihr Nutzen und ihr Gebrauch,
3. politische Regelungen/Eingriffe in die Sprache durch nationalstaatliche (wie etwa die Etablierung von Rechtschreibregeln etc.) oder supranationale (wie etwa die EU) Institutionen, die als sprachenpolitische Instanzen fungieren (Vgl. Christ, 2010).

In diesem Beitrag werde ich jedoch nur ganz kurz auf die ersten beiden Dimensionen eingehen.

### 3. Individuelle Sprecherperspektive

Unbestritten ist, und das gilt für Zugewanderte wie für Einheimische: Wer wir eigentlich sind, wissen wir nur, wenn wir dies auch (symbolisch) artikulieren können; dies sowohl uns selbst gegenüber, als auch gegenüber unserer sozialen Umwelt. Und diese Mitteilung tun wir in der Regel mithilfe sprachlicher Zeichen. Sprache ist ein essenzieller Bestandteil der menschlichen Identität. Hatte der berühmte Sprachphilosoph Ludwig Wittgenstein noch formuliert: „Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt“, müssen wir im 21. Jahrhundert feststellen, dass insbesondere durch weltweite Migrationsprozesse räumliche und sprachliche Grenzen weitestgehend überwunden sowie die schon ohnehin fluiden Sprach- und Zeichengrenzen nunmehr vollends verschoben worden sind. Im Kontext von Migrationsprozessen heißt das also: Aus der Präsenz von „fremd“ anmutenden sprachlichen Zeichen ist zu schließen, dass es auch die entsprechenden „fremden“ Menschen gibt. Sie sind Teil des neuen „Wir“, auch wenn dies in den Debatten um Zugehörigkeit immer wieder kontrovers verhandelt wird.

Sprache bildet im menschlichen Alltag das bevorzugte Medium, mit dessen Hilfe Wirklichkeit konstruiert und in sprachlichen Inhalten internalisiert wird. Insbesondere durch sprachliche Akte positioniert sich der Einzelne zu den Dingen und zu den Personen, zu seiner physischen und sozialen Umwelt. Im Sprechakt werden nicht nur Informationen mitgeteilt oder ausgetauscht, sondern vielmehr auch ein Gefühl dafür entwickelt, wer man ist bzw. wer man sein könnte. Insofern ist Sprache bzw. das Sprechen (in lebensweltlichen Kontexten) nicht auf seinen kognitiven Gehalt, auf eine reine Bedeutungsdimension, zu verkürzen: Es ist nicht etwas, was nur mit formalen Symbolen, die für etwas stehen, geschehen könnte.

Der Philosoph Charles Taylor hat in seinem epochalen Werk „Das sprachbegabte Tier“ (2017) ausführlich beschrieben, dass Sprache nicht in seiner semantischen bzw. denotativen Funktion aufgeht, uns die Welt erklärt bzw. aus assertorischen Sätzen (Behauptungssätze, die einen Wahrheitsanspruch haben) besteht, sondern vielmehr eingebettet ist in eine Lebenswelt; und im Hintergrund immer ein riesiges Netz an Kenntnissen, Praktiken, Gewohnheiten, Usancen erfordert, um die jeweiligen Bedeutungen zu erschließen. Sprache und gemeinschaftliches Leben, Sprache und Sozialität, sind eng miteinander verwoben.

Vor diesem Hintergrund spielt die Muttersprache bzw. die Erstsprache des Kindes bereits eine entscheidende Rolle in der Identitätsbildung. Der primäre Spracherwerb geschieht stets in einem familialen-kulturellen Umfeld; diese sprachlichen Zeichen sind die ersten, denen das Kind optisch und auditiv begegnet. Nicht nur in Zuwandererfamilien, sondern fast überall auf der Welt bildet Familie den Ort des Erwerbs elementarer Kulturtechniken.

Doch weit darüber hinaus stellt Familie auch den Ort dar, an dem sowohl zuerst als auch am intensivsten elementare Gefühle wie Sicherheit, Geborgenheit, Liebe, Respekt, Hilfsbereitschaft erworben und als Werte, als wünschenswerte Handlungen und Praktiken, vermittelt werden. Eltern sind unbestritten die ersten Lehrer und Bildner des Menschen. Deshalb lässt sich auch das Symbolsystem einer Sprache nicht ohne die spezifischen Einstellungen des dazugehörigen sozialen Umfeldes übernehmen; Spracherwerb ist kein rein technischer Akt. Daher stellt die Muttersprache bzw. Erstsprache – in multikulturellen Kontexten - für die Selbst-, wie für die Fremdzuschreibung ein wichtiges Kennzeichen der eigenen ethnischen bzw. kulturellen Identität dar.

Identität und Sprache sind insbesondere in der frühen Kindheit sehr eng miteinander verwoben. Die emotionale, soziale und auch die kognitive Entwicklung des Kindes sind in seinen frühen Lebensphasen, in seiner primären Sozialisation mit der Muttersprache bzw. den Begrifflichkeiten und Ausdrucks- bzw. Deutungsmöglichkeiten dieser Sprache verbunden. In dieser Sprache ist das Weltwissen des Kindes und sein Erlebnis- und Erfahrungshorizont sedimentiert (vgl. Kaiser-Trujillo, 2016).

Nicht nur in den Sprachwissenschaften bzw. der Linguistik gilt dies als eine elementare Einsicht, sondern auch in der klassischen Wissenssoziologie, wie sie bspw. prägnant Berger und Luckmann festhalten:

*„Man lernt eine zweite Sprache dadurch, dass man auf der gewissen Wirklichkeit der „Muttersprache“ aufbaut. Lange übersetzt man zurück in die eigene Sprache, was man an neuen Elementen der neuen Sprache kennenlernt. Nur auf diese Weise wird die neue Sprache jemals wirklich“ (Berger & Luckmann, 1987, S. 154).*

Gerade diese im Laufe der Sozialisation erworbenen grundlegenden Muster, in der Kita, in der Schule, im alltäglichen öffentlichen Raum, bewusst abzulehnen, zu leugnen

oder „unsichtbar“ zu machen (so etwa durch Schulhofverbote bzgl. der Verwendung der Herkunftssprache etc.), erzeugt nicht nur Stress, sondern hat auch negative Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl. Denn ein zentraler Aspekt der eigenen Identität wird dadurch unsichtbar gemacht bzw. erfährt eine Entwertung; und dies ist natürlich nicht nur auf die Kindheit begrenzt, sondern zeitigt dieselben Wirkungen auch im Erwachsenenleben.<sup>2</sup> Hingegen signalisiert jedoch eine öffentliche Anerkennung, eine Verbreitung und Sichtbarkeit der Erstsprache für Zugewanderte auch eine Anerkennung der jeweiligen kulturellen Bezugssysteme und ihrer Träger. Denn mit der Akzeptanz von Mehrsprachigkeit ist auch die kulturelle Praxis und Lebensform der „Anderen“ verbunden (Hoffmann, 2011). Die Haltung zu Mehrsprachigkeit kann daher auch ein Zeichen bzw. Gradmesser der Offenheit bzw. Liberalität der jeweiligen Gesellschaft sein. Eine offene, akzeptierende Haltung erleichtert Zuwanderern die Beheimatung und Identifikation mit der Region sowie mit der Mehrheitsgesellschaft. Psychologisch betrachtet erfährt die Person ihre Umwelt stärker als vertraut und heimisch, und kann – durch eine vertraute Zeichenumwelt - anknüpfen an biografisch bekannte Muster. Sie wird im Selbsterleben handlungsmächtiger, weil die Umwelt als kontrollierbar wahrgenommen wird.

Und umgekehrt zeigt die Forschung, dass Anerkennungsverweigerungen bzw. erfahrene Diskriminierungen die Motivation sowie die Bereitschaft, positive Einstellungen zur Mehrheitsgesellschaft zu entwickeln und die Sprache der Mehrheitsgesellschaft zu erwerben, hemmen kann. Hingegen kann eine ausgeglichene Haltung gegenüber der eigenen, aber auch gegenüber der Zweitsprache (so etwa bei Kindern mit Zuwanderungsgeschichte) eher positive Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb mit sich bringen. Sehr früh schon hat bspw. Kuhs (1989) darauf hingewiesen, dass sowohl eine ablehnende als auch eine eindeutig favorisierende Haltung zur Fremdsprache, aber auch eine die eigene Sprache ablehnende Haltung im Schulkontext den Lernerfolg in der Zweitsprache mindert.

Insbesondere für Neuzuwanderer können dadurch auch die transnationalen Beziehungen (Herkunfts- und Ankunfts-kultur) gestärkt werden. Über die (eigene) Sprache bzw. die dadurch ermöglichten kommunikativen Netzwerke bleiben auch – trotz einer manchmal als Diaspora wahrgenommenen Situation – die Verbindungen zum Herkunftsland (der Eltern) intakt. Vor diesem Hintergrund erweist sich Mehrsprachigkeit bzw. ihre öffentliche Wertschätzung und Praxis nicht als ein bloßer Makel, als eine zu vermeidende Andersheit, sondern auch als eine Ressource, weil sie den Akkulturationsstress von Minderheiten beträchtlich mindert.

---

2 „Wer unter Stress, z.B., weil man in der einen deutschen Sprache nichts oder nur wenig versteht oder die eigene Herkunftssprache als verboten oder minderwertig vermittelt bekommt und ggf. dadurch auch im Selbstwert gekränkt ist, etwas erlernt, fühlt sich bei der Anwendung des Gelernten immer wieder gestresst“ (Bainski, 2018, S. 52).

## 4. Der gesellschaftliche Umgang mit Mehrsprachigkeit

Häufig stellen sich Sprachpraxis, Identität und Raum als ein relativ unhinterfragter und zusammengehöriger Komplex dar. Insbesondere durch Migrationsprozesse bricht dieser Komplex jedoch ein wenig auf. Denn Zuwanderung ermöglicht es, neue Communities kennen zu lernen, wodurch das Bewusstsein für die Zugehörigkeit zu der je eigenen Community erst geschaffen wird. Dies lässt sich auch an den Zeichen im öffentlichen Raum erkennen. Die Sichtbarkeit anders- bzw. mehrsprachlicher Zeichen, die Hörbarkeit anderer gesprochener Sprachen macht uns immer wieder von Neuem bewusst, dass wir sonst im Meer der eigenen Sprache sowie sprachliche Zeichen schwimmen

Die Annahme, Mehrsprachigkeit sei eine Ausnahmesituation – und deshalb auch als gesellschaftliches und bildungswissenschaftliches Phänomen vernachlässigbar, erweist sich als ein Irrglaube. Weltweit bildet Mehrsprachigkeit die Normalität; die Einsprachigkeit hingegen ist eher die Ausnahme.

*„Die Mehrsprachigkeit stellt global den „kommunikativen Normalfall“ dar oder mit anderen Worten: Einsprachigkeit ist die Ausnahme, aus einer sprachwissenschaftlichen Perspektive ja sogar eine Fiktion, da jeder von uns i.d.R. nicht nur über seine Hochsprache (z.B. ‚Hochdeutsch‘), sondern über einige Dia-, Sozio- oder Ethnolekte bzw. Fach- und Fremdsprachenkenntnisse verfügt“ (Vgl. Kaiser-Trujillo 2016, S. 179)*

Gegenwärtig existieren mehr als 7000 Sprachen auf der Welt. In mehr als der Hälfte aller Länder werden von den Menschen mindestens zwei Sprachen gesprochen. Insofern wächst weltweit betrachtet eher eine Minderheit nur einsprachig auf. Die Fiktion oder die Ideologie bzw. das Mantra: „Ein Land, eine Sprache“, stellt eine Verkennung eines weltweiten Trends dar (dies gilt übrigens zum Teil auch für die Türkei mit Blick auf die kurdische Sprache). Selten klaffen also gelebte Wirklichkeit (Mehrsprachigkeit) und Selbstwahrnehmung (ein Land - eine Sprache) so sehr auseinander. Allein in Hamburg konnten in einer Studie aus 2009 etwa 1000 gelebte Sprachen festgestellt werden (Bainski, 2018). Gleichwohl, und darauf verweisen einige Arbeiten, ist die Erforschung des Erwerbs der Mehrsprachigkeit deutlich weniger fortgeschritten als bspw. Studien zum monolingualen Spracherwerb (Gagarina & Skerra, 2016).

Diese Schiefelage in Deutschland betont Ingrid Gogolin in einer Vielzahl ihrer Arbeiten:

*„Das lange gültige Dogma der Einsprachigkeit, die Hinwendung zu einer Standardnorm der verschiedenen Regiolekte, die Orientierung am sogenannten native speaker, die Ahndung von Sprachmischungen, die Monolingualität und kulturelle Abgeschottetheit vieler Lehrwerkfiguren – all das sind Auswüchse einer Sprachreinheitsnorm, die vielerorts fest verwurzelt ist. Die Sprachauffassungen*

*z.B. von Lehrerinnen und Lehrern seien dabei als Sedimentierungen überkommener, habitualisierter Formen sprachwissenschaftlicher und sprachpolitischer Überzeugungen zu sehen“ (Hu, 2018, S. 18).*

Nicht zuletzt sollten im Bildungskontext in den Schulen die Gleichwertigkeit aller Sprachen unterstrichen werden und keine Abwertung der Muttersprache von Zugewanderten erfolgen, weil die Abwertung der Muttersprache bzw. der Erstsprache zugleich auch als eine Abwertung der Herkunft bzw. der Person gedeutet und wahrgenommen wird. Die Forschung insistiert auf der Trennung zwischen Sprachprestige und Sprachverwertbarkeit: Jede Sprache ist wert, gefördert zu werden; es gibt keine besseren oder schlechteren Sprachen. Und einig ist sich die Forschung auch darin, dass Eltern ihre Kinder zunächst in ihrer jeweiligen Erstsprache sozialisieren sollten. Insofern ist die immer wieder zu hörende Empfehlung der Pädagogen gegenüber Eltern mit Zuwanderungsgeschichte, zu Hause mit ihren Kindern ausschließlich deutsch zu sprechen, höchst bedenklich; insbesondere, wenn berücksichtigt wird, dass bundesweit mindestens 23% der Kinder mehrsprachig aufwachsen (Vgl. Mediendienst Integration, 2022). Diese Zahlen dürften vor allem in westdeutschen Ballungsgebieten, wie etwa NRW, deutlich darüber liegen.

Und zugleich konstatiert bspw. Kaiser-Trujillo (2016), dass sich bundesweit eher ein Abbau der Förderangebote von Mehrsprachigkeit beobachten lässt sowie ein Anwachsen des Drucks auf Familien, die Kinder einsprachig, und zwar auf Deutsch, zu fördern. Viel wirksamer hingegen erweist sich eine gezielte sprachliche Bildung im Kindergarten, bei der sowohl Deutsch als auch die Erstsprache des Kindes gefördert werden.

## 5. Literatur

Bainski, Ch. (2018). Mehrsprachigkeit. Herausforderungen für das Bildungssystem. Gutachten für das Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration (MKFFI) des Landes Nordrhein-Westfalen.

Berger, P./Luckmann, Th. (1969/1987). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Christ, H. (2009). Über Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, I. & U. Neumann (2009)(Hrsg.), Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy (S. 30-49), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dirim, I. & Mecheril, P. (2017). Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen (S. 447-462). Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Gagarina, N. & Skerra, A. (2016). Mythen und Fakten über Mehrsprachigkeit: Spracherwerb und Sprachbildung. In E. Esen. Ein Kind – Zwei Sprachen – Bedingungen und Perspektiven der Deutsch-Türkischen Frühkindlichen Bildung am Beispiel Berlin. Siyasal Kitabevi: Ankara.

Gogolin, Ingrid (1994). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster/ New York, Waxmann-Verlag.

Gogolin, I. (2009) (Hrsg.). Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. In I. Gogolin, I. & U. Neumann (2009) (Hrsg.), Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy (S. 15-39), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hoffmann, L. (2011). Mehrsprachigkeit im funktionalen Sprachunterricht. In L. Hoffmann & Y. Ekinici-Kocks (Hrsg.), Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen (S. 10-28). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Hu, A. (2018). Plurilinguale Identitäten? Entwicklungen in der Theoriebildung und empirische Forschungsergebnisse zur Mehrsprachigkeit an Schulen. Language Education and Multilingualism, 66-84.

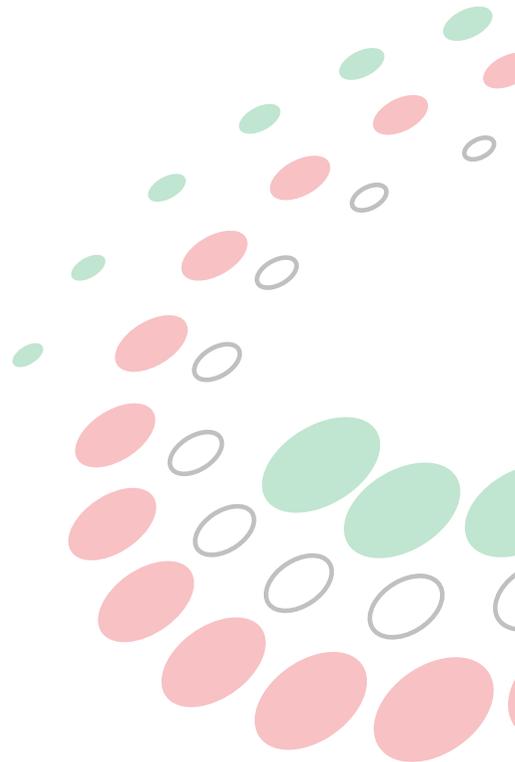
Mediendienst Integration (Mai 2022). Wie viele Kinder sind mehrsprachig? Abrufbar unter: <https://mediendienst-integration.de/integration/mehrsprachigkeit.html> (zuletzt aufgerufen am 12.09.2024).

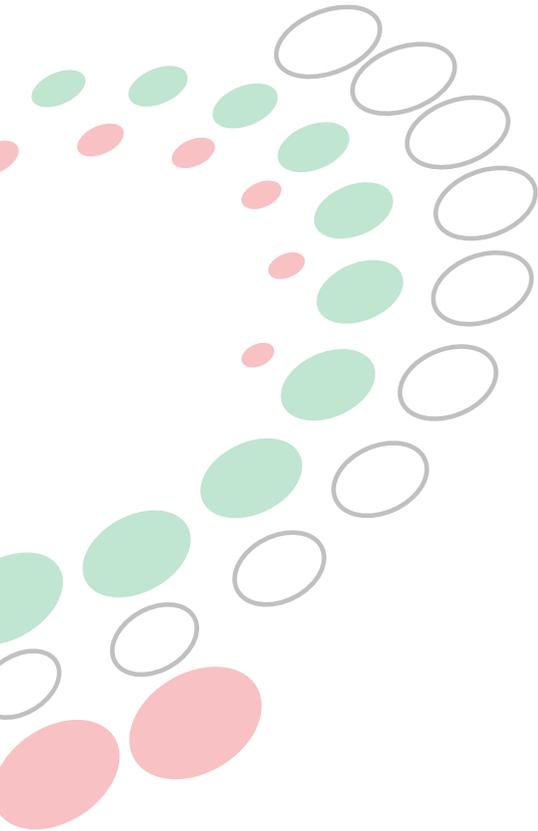
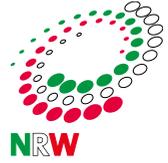
Kaiser Trujillo F. (2016). Einsprachigkeit ist eine Fiktion. Mehrsprachigkeit der Normalfall. In K. Fereidooni K. & A. Zeoli A. (Hrsg.), Managing Diversity (S. 177-182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuhs, K. (1989). Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb: Eine Untersuchung bei griechischen Migrantenkindern in der Bundesrepublik Deutschland. Tübingen: Narr.

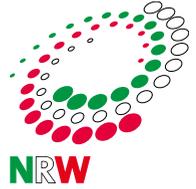
Taylor, Ch. (2017). Das sprachbegabte Tier. Grundzüge des menschlichen Sprachvermögens. Suhrkamp Verlag: Berlin.

.

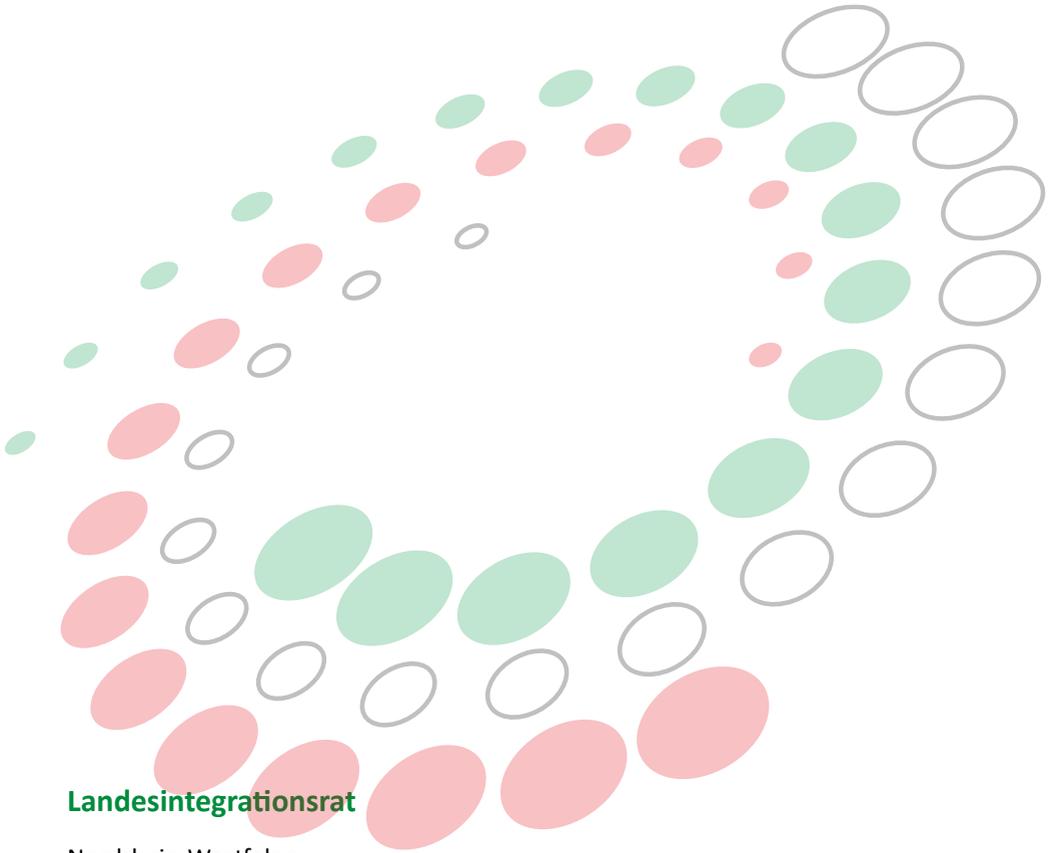




Landesintegrationsrat



NRW



**Landesintegrationsrat**

Nordrhein-Westfalen

Haroldstr. 14

D-40213 Düsseldorf

[info@landesintegrationsrat.nrw](mailto:info@landesintegrationsrat.nrw)

[www.landesintegrationsrat.nrw](http://www.landesintegrationsrat.nrw)