



Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.):

# Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft

## Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund



**Interdisziplinäres Symposium**  
vom 06. bis 07. Februar 2012  
im Zentrum für interdisziplinäre Forschung, Bielefeld

Juli 2013

Universität Bielefeld  
Universitätsstr. 25  
33615 Bielefeld

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://www.d-nb.de> abrufbar.

DOI: 10.2390/biecoll-mehrspr2013\_1

Bielefeld 2013

Alle Rechte vorbehalten.

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

## Inhalt

### **Vorwort der Herausgeberinnen und des Herausgebers**

DaZ an der Hochschule oder: wie sich Mehrsprachigkeit für Wissenschaft und Gesellschaft bei Studierenden mit Migrationshintergrund entfalten kann..... 1

### **Mehrsprachigkeit in der globalisierten Gesellschaft und ihre Relevanz für Forschung und Lehre**

#### **Katarina Wagner & Claudia Maria Riehl**

Mehrsprachigkeit: gesellschaftliche Wahrnehmung und zukünftige Potenziale..... 1

#### **Yasemin Karakaşoğlu**

Interkulturelle Öffnung als Rahmen hochschulpolitischer Maßnahmen (nicht nur) zur Unterstützung des Studienerfolgs von Studierenden mit Migrationshintergrund..... 9

#### **Mark Becker**

Bildungsaufstieg unterstützen: ‚Chance hoch 2 – das Programm für Bildungsaufsteiger/-innen‘..... 19

### **Potenzial und Entfaltung von Migranten im tertiären Bildungsbereich: Forschungsergebnisse aus soziologischer und psychologischer Perspektive**

#### **Haci Halil Uslucan**

Psychologische Bedingungen des Bildungserfolgs von Migranten..... 29

#### **Hannah Burger, Joanna Pfaff-Czarnecka & Patricia Pielage**

Heterogenität an der Universität – Studieren mit Migrationshintergrund. Skizze eines Forschungsprojekts..... 37

#### **Lisa Unger-Fischer**

Das Secondos-Programm der Universität Regensburg..... 51

### **Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache für die Domäne Wissenschaftskommunikation**

#### **Kirsten Schindler**

Texte beurteilen – Feedback geben. Kompetenzen für Lehramtsstudierende..... 57

#### **Inger Petersen**

Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschüler/-innen und Studierenden..... 69

#### **Sonja Zimmermann & Ellen Rupprecht**

Typisch DaZ? – Ein Vergleich schriftlicher Leistungen von Studierenden mit Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache..... 81

#### **Jutta Çıkar**

Fordern, Fördern und Zertifizieren. Türkischkompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund..... 91

<b>Christoph Schroeder &amp; Meral Dollnick</b>	
Mehrsprachige Gymnasiasten mit türkischem Hintergrund schreiben auf Türkisch.....	101
<b>Elke Langelahn, Heike Brandl &amp; Emre Arslan</b>	
„Profilbildung und Mehrsprachigkeit für Studierende mit Migrationshintergrund“ an der Universität Bielefeld.....	115
<b>Autorinnen und Autoren.....</b>	<b>135</b>

Erschienen in: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2013): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld, 1-8. [http://biecoll.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2013/5274/index\\_de.html](http://biecoll.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2013/5274/index_de.html).

## **Mehrsprachigkeit: gesellschaftliche Wahrnehmung und zukünftige Potenziale**

Katarina Wagner, Köln, Claudia Maria Riehl, München

### **1 Einleitung**

Mehrsprachigkeit stellt eine wichtige natürliche Ressource in unserer globalisierten Gesellschaft dar, die sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft von Bedeutung ist. Die Welt ist mehrsprachig und ein wirklich einsprachiges Land existiert nicht: „Demographisch betrachtet ist Mehrsprachigkeit keine Ausnahme sondern Normalität, d.h. im Grunde ist der einsprachige Mensch eine Ausnahme. Überhaupt ist aus sprachwissenschaftlicher Perspektive Einsprachigkeit eigentlich eine Fiktion.“ (Tracy 2006: 10) Es gibt allerdings verschiedene Formen von Mehrsprachigkeit und diese werden auch unterschiedlich bewertet. Die Einstellung zur Mehrsprachigkeit in als einsprachig definierten Gesellschaften ist zwiespältig, da hier meist nur die sogenannte ‚Elitenmehrsprachigkeit‘ als Bildungsziel angesehen wird, während natürliche Mehrsprachigkeit sowohl in der öffentlichen Wahrnehmung als auch im Bildungssystem oft als Hindernis aufgefasst wird (vgl. u.a. Extra; Yağmur 2008: 326f.). In Deutschland leben viele Personen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Im Jahr 2010 hatten ungefähr 20 % der Einwohner Deutschlands (15,8 Millionen Menschen) einen Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt 2011). Die größte Gruppe stammt aus Polen, gefolgt von Immigranten aus Rumänien, Bulgarien, der Türkei und Ungarn (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2011: 17). Laut der Bundeszentrale für politische Bildung (2011) wird die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund insbesondere in den Ballungsräumen kontinuierlich steigen. Deutschland ist also de facto eine mehrsprachige Gesellschaft, die ihren „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) bzw. „monolingual mindset“ (Clyne 2008) allerdings noch nicht überwunden hat und bei der Förderung von Mehrsprachigkeit häufig mit unterschiedlichem Maß misst.

Im Folgenden werden zunächst die unterschiedlichen Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit in Schule und Gesellschaft sowie die Verhandlung von Sprache als ‚Sekundärsymbol‘ diskutiert. Daran anschließend werden anhand von Ergebnissen aus der Kognitionsforschung und Hirnforschung die Potenziale aufgezeigt, die in der frühen Mehrsprachigkeit liegen. Schließlich wird auf die Notwendigkeit der Förderung der ‚Mehrschriftlichkeit‘ als wichtiger Ausgangsbedingung von Mehrsprachigkeit eingegangen.

## 2 ‚Elitenmehrsprachigkeit‘ vs. natürliche Mehrsprachigkeit

Sprecher haben implizit oder explizit Einstellungen gegenüber ihrer eigenen und anderen Sprachen. Manche Sprachen werden dabei als besonders sympathisch, andere als weniger sympathisch wahrgenommen. Es gibt Sprachen, die als selbstverständlich für die Schulausbildung angesehen werden, und andere Sprachen, die nicht im Lehrplan erwartet werden. Diese individuellen Spracheinstellungen stehen in einem Wechselverhältnis zur impliziten oder expliziten Sprachpolitik eines Landes und zusammen beeinflussen diese beiden Faktoren den Status von Sprachen in einer Gesellschaft. Bei der Einschätzung und Bewertung von Mehrsprachigkeit gibt es große Unterschiede. Einerseits sind fließende Englischkenntnisse heutzutage eine Grundvoraussetzung für viele Arbeitgeber und Bewerber müssen oft noch eine zweite oder dritte Fremdsprache beherrschen, um sich von der Konkurrenz abzusetzen. Auch ist das Thema ‚Mehrsprachige Erziehung‘ hochaktuell und wird in den nächsten Jahren noch an Relevanz gewinnen, da es immer mehr binationale Ehen und Familien gibt, die eine andere Sprache als die Umgebungssprache sprechen. Auch immer mehr einsprachig deutsche Eltern wollen ihren Kindern eine mehrsprachige Erziehung zukommen lassen und schicken ihre Kinder in (oft teure, private) bilinguale Kindergärten, um ihnen so einen Bildungsvorteil zu verschaffen. Andererseits liegen die natürlichen sprachlichen Ressourcen unserer Gesellschaft brach, da Migrantensprachen wie Türkisch, Polnisch und Russisch im deutschen Bildungssystem nur wenig gefördert werden. Diese Sprachen werden noch oft als Risiko und nicht als Ressource für den Bildungserfolg angesehen. Man könnte hier von einer Prestigeskala der Sprachen sprechen, die je nach Nation und Gesellschaft unterschiedlich ausgeprägt ist. Auf der einen Seite empfiehlt die Europäische Kommission, dass Europäer neben ihrer Erstsprache mindestens zwei (europäische) Fremdsprachen erlernen sollten, und betont immer wieder die Relevanz von (möglichst frühem) Fremdsprachenerwerb:

Für die Mitgliedstaaten ist es vorrangig sicherzustellen, dass das Sprachenlernen schon im Kindergarten und in der Grundschule wirksam wird, denn bereits hier werden die entscheidenden Einstellungen gegenüber anderen Sprachen und Kulturen ausgebildet und die Fundamente für den späteren Fremdsprachenerwerb gelegt. (Kommission der europäischen Gemeinschaften 2004-2006: 9)

Trotz dieser sehr positiven Haltung stellt sich die Frage, welche Sprachen vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Prestigeskala für ‚lernenswert‘ befunden werden. So gibt es Prestigesprachen wie Englisch und Französisch, bei denen sich die meisten Menschen einig sind, dass sie in der Schule als Fremdsprachen angeboten werden sollten, bei Migrantensprachen wie Türkisch oder Polnisch ist die Akzeptanz wesentlich geringer. Diese Unterschiede in den Spracheinstellungen lassen sich unter anderem darauf zurückführen, dass Sprache oft symbolisch für andere Faktoren steht. Nelde spricht in diesem Zusammenhang von ‚Sekundärsymbol‘ und sieht Sprache „als wesentliches Sekundärsymbol für zugrunde liegende Konfliktursachen sozioökonomischer, politischer, religiöser oder historischer Art“ (Nelde 2004: 64) an. Das heißt, dass wir Sprachen nicht losgelöst von sozioökonomischen, politischen, historischen und religiösen Hintergründen bewerten, sondern mit einer Sprache meist auch bestimmte Assoziationen über ihre Sprechergruppe verbinden. Je nachdem, ob diese Assoziationen negativ oder positiv sind, wirkt sich das auch auf unsere Bewertung dieser Sprache aus. Diese Bewertung wiederum beeinflusst unsere Einschätzung davon, ob diese Sprache im deutschen Bildungssystem gefördert werden sollte. Ein typisches Beispiel für Sprache als Sekundärsymbol ist das sich hartnäckig haltende Vorurteil, dass frühe Mehrsprachigkeit für Probleme bei der Sprachentwicklung verantwortlich sei. Dieses Argument wird aber bezeichnenderweise meist nur bei natürlicher Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund ins Feld geführt. Dabei lassen sich Sprachprobleme bei mehrsprachigen Kindern genau wie bei einsprachigen auch auf soziokulturelle und -ökonomische Faktoren zurückführen. Lengyel (2009: 45) betont, dass „die soziale Lebenswelt einer Familie – also die Sprachlernbedingungen, die ein Kind vorfindet – beeinflusst, ob das mehrsprachige Aufwachsen mit ‚Chancen‘ oder ‚Risiken‘ und daher einhergehend mit höherem oder geringerem Bildungserfolg verbunden ist“.

Diese verschiedenen Faktoren, die auf Spracheinstellungen einwirken, werden oft nicht ausreichend reflektiert – dies zeigt sich sowohl im Alltagsgespräch zwischen Eltern als auch auf höherer Ebene, in der deutschen Bildungspolitik. Der Umgang mit der natürlichen Mehrsprachigkeit in Schule und Gesellschaft spiegelt noch viel zu oft eine negative Wahrnehmung dieser Form der Mehrsprachigkeit wider. Es ist daher wichtig, über die eigenen Spracheinstellungen zu reflektieren, denn sie beeinflussen insgesamt gesehen den gesellschaftlichen Status einzelner Sprachen und dadurch natürlich auch die Wahrnehmung

der Sprecher dieser Sprachen. Die Fremdwahrnehmung einer Sprechergruppe kann sich positiv oder negativ auf die Selbstwahrnehmung dieser Gruppe auswirken und somit ist der niedrige gesellschaftliche Status von Sprachen wie u.a. Türkisch und Kurdisch sicher auch ein Faktor für die Selbsteinschätzung dieser Sprechergruppen und möglicherweise auch für ihren Bildungserfolg<sup>1</sup>. Nelde charakterisiert die deutsche Sprachpolitik im Bildungsbereich kritisch:

So entspricht der so genannten Fremdsprachenpolitik in Deutschland, die mit wenigen Ausnahmen das Englische zur Pflichtschulsprache dekretiert, einer – im soziologischen Sinne – elitären Sprachpolitik, die, ohne den marktökonomischen Bedarf des Englischen zu hinterfragen, die Prestigesprache und damit die Sprache der ökonomischen Elite so sehr in den Vordergrund stellt, dass für die von der Europäischen Union propagierte Einheit in der Verschiedenheit in der schulsprachlichen Praxis – und damit in der Bildungs- und Sprachpolitik des Landes – wenig übrig bleibt. (Nelde 2004: 62)

Die deutsche Sprachpolitik unterstützt laut Nelde also nur eine sehr einseitige, auf das Englische fokussierte Mehrsprachigkeit und vernachlässigt darüber die wahre sprachliche Vielfalt, die Deutschland, Europa und die Welt bieten. Es wurde bereits erwähnt, dass ein Wechselverhältnis zwischen der Sprachpolitik des Landes und den individuellen Spracheinstellungen besteht und dass diese beiden Faktoren entscheidend für den „Marktwert“ (Tracy 2006: 14) einer Sprache sind. Einblicke in die aktuelle Wahrnehmung von Sprachen geben etwa Ergebnisse einer großangelegten Studie zu Spracheinstellungen in Deutschland. Die Studie wurde im Rahmen des Forschungsprojektes „Erkundung und Analyse aktueller Spracheinstellungen in Deutschland“ gemeinsam vom Institut für deutsche Sprache und dem Lehrstuhl für Sozialpsychologie der Universität Mannheim<sup>2</sup> erstellt. Unter rund 2000 erwachsenen Personen wurde eine repräsentative Meinungsumfrage durchgeführt, bei der es um ein breites Spektrum an Fragen ging – von Einstellungen zum Deutschen, zu Dialekten und zu anderen Sprachen in Deutschland bis zu Sprachveränderungen, Sprachgebrauch und Sprachpflege. Interessant für diesen Beitrag sind besonders die Ergebnisse zur Frage, welche fremdsprachigen Akzente in Deutschland als besonders sympathisch bzw. unsympathisch empfunden werden. Am sympathischsten werden die Akzente der klassischen Schulsprachen sowie der in Deutschland beliebtesten Urlaubsländer empfunden. Ganz vorne steht mit 36 % ein französischer, auf Platz zwei mit 20,9 % ein italienischer Akzent. Auf die Frage nach unsympathischen Akzenten antworten mehr als die Hälfte der Befragten (57,7 %), „keinen“ als unsympathisch zu empfinden. Erst mit großem Abstand wurden ein russischer (17,2 %), ein türkischer (13,3 %) und ein polnischer (8,5 %) Akzent genannt (vgl. Gärtig; Plewnia; Rothe 2010: 243f.). Diese Ergebnisse zeigen durchaus ein Prestigekontinuum von Sprachen, bei dem die größten Migrantensprachen wie Russisch und Türkisch am schlechtesten beurteilt werden. Weiterhin sind die Antworten auf die Frage nach dem Fremdsprachenerwerb aufschlussreich, hier ging es u.a. darum, welche Fremdsprachen in der Schule gelernt werden sollten. Als wichtigste Sprache wurde das Englische (95,6 %) genannt. 65,8 % meinen, dass in der Schule Französisch gelernt werden solle, es folgt Spanisch mit 39,3 %, darauf Russisch mit 19 %<sup>3</sup> und Italienisch mit 9,9 %. 8 % nennen Latein; 7,5 % wünschen mit Chinesisch eine Sprache, die bisher kaum in der Schule unterrichtet wird, Türkisch nur 2,4 % (vgl. Gärtig et al. 2010: 250). Auch bei diesen Ergebnissen zeigt sich, wenig überraschend, dass Englisch, Französisch und Spanisch weit vor den anderen Sprachen liegen und dass eine sehr verbreitete Migrantensprache wie Türkisch nur marginal vertreten ist.

Das nächste Beispiel zeigt ebenfalls deutlich, dass Vorbehalte und Vorurteile gegenüber Migrantensprachen hochaktuell sind. Es handelt sich dabei um zwei (von vielen ähnlichen) Online-Kommentaren auf einen Artikel aus dem Kölner Stadtanzeiger von Güngör Öztürker vom 03.05.2011: „Neue Kita will Vorbild sein“ (<http://www.ksta.de/html/artikel/1304334272740.shtml>, 03.08.2011). In diesem Artikel wurde eine Kindertagesstätte in Kalk vorgestellt, in der die Kinder mit verschiedenen Sprachen in Kontakt kommen sollen: Türkisch, Kurdisch und Englisch. Die Leserkommentare zeigen, dass dieses Thema weiterhin eine hohe Sprengkraft besitzt:

<sup>1</sup> Ein aufschlussreiches Buch über den Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund, Spracheinstellungen und Bildungserfolg, mit Fokus auf türkische Kinder, von Katharina Brizić (2007).

<sup>2</sup> Einen ausführlichen Bericht über die gesamte Studie und ihre Ergebnisse bieten Gärtig; Plewnia; Rothe (2010).

<sup>3</sup> Der größte Unterschied zeigt sich in der Einstellung bezüglich des Russischen als Schulsprache. Während in Westdeutschland 13,3 % der Befragten meinen, Russisch solle in der Schule unterrichtet werden, finden dies in den Ländern der ehemaligen DDR fast zwanzig Jahre nach der Wiedervereinigung 38,1 %.

Es reicht mir!!!

Mir reicht das langsam was hier (mit den Kidis) abläuft. Wir sind hier in Deutschland und da wird deutsch gelernt, basta. Privat kann hier jeder machen und lernen was er will, sollen die, die sich für so einen Quatsch verantwortlich zeigen doch mal auf die Strasse gehen und dann mal versuchen sich in „normaler“ deutschen Sprache mit den Jugendlichen zu unterhalten, dann dürfte ganz schnell klar werden was zu tun ist. Die Muttersprache des jeweiligen Aufenthaltslandes ist der Schlüssel zum späteren sozialen Aufstieg und da ist nichts dran zu rütteln. [...] (Merlin12, 05.05.2011, 08.48 Uhr [javascript:document.getElementById('extcomm\_melden\_187919').submit()]; 03.08.2011])

N Witz

Das kann sich doch nru um n Scherz handeln. Deutsch und Englisch finde ich ja ok. Aber warum soll man einen Kind türkisch oder kurdisch beibringen. Ist es schon soweit das diese Sprachen wichtiger sind als Deutsch. Warum bringt man den Kindern nicht direkt den Koran bei. Wir leben in Deutschland. (Rächer, 04.05.2011, 15.16 Uhr [javascript:document.getElementById('extcomm\_melden\_187745').submit()]; 03.08.2011])

Beim Lesen dieser Kommentare zeigt sich, dass die wissenschaftlichen Erkenntnisse zur mehrsprachigen Entwicklung und zur Interdependenz von Kompetenz in Erst- und Zweitsprache (vgl. u.a. Cummins Schwellenniveau- und Interdependenzhypothese, 1979; 2000 und Cooks Erkenntnisse zur ‚multi competence‘, 1995) bisher nicht bei der breiten Öffentlichkeit angekommen sind. Auch wird deutlich, dass Migrantensprachen wie Türkisch und Kurdisch von den Kommentatoren als für den Bildungserfolg irrelevant und auch für das spätere (Berufs-)Leben als unerheblich, ja sogar schädlich angesehen werden. Ein weiteres aktuelles Beispiel ist die Untersuchung von Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und zur mehrsprachigen Erziehung von Grundschullehrern und Eltern von Elsinghorst (2012), die im Zuge einer Masterarbeit erstellt wurde. Die Autorin erhob die Daten mittels Fragebögen für Eltern und Lehrer einer Kölner Grundschule und führte dort auch Interviews mit dem Lehrpersonal. Weiterhin wandte sie bei einer kleinen Probandenzahl die *Matched-Guise-Technik* an, bei der sie Grundschullehrern Aufnahmen von den gleichen Sprechern vorspielte, die einen Text einmal mit Akzent und einmal akzentfrei lasen. Dabei war aber den Probanden nicht bekannt, dass es sich um den gleichen Sprecher handelte. Anschließend mussten die Probanden den Sprechern jeweils unterschiedliche Eigenschaften zuordnen. Elsinghorsts Ergebnisse lassen sich in den Kontext der bereits vorgestellten deutschlandweiten Studie einordnen, auch sie konnte eine sehr positive Wahrnehmung von Prestigesprachen, hierbei vor allem Englisch, feststellen und im Gegensatz dazu eine eher negative Wahrnehmung von Migrantensprachen wie Türkisch oder Russisch. Weiterhin zeigen die Ergebnisse des *Matched-Guise-Verfahrens*, dass Sprechern mit einem deutschen, englischen, französischen und italienischen Akzent wesentlich positivere Eigenschaften zugesprochen wurden als Sprechern mit einem türkischen oder russischen Akzent. Beispielsweise wurden Sprecher mit einem türkischen Akzent als besonders aggressiv, dominant, wenig fleißig und mangelnd kultiviert eingeschätzt, während Sprecher mit einem französischen Akzent als gesellig, intelligent und kultiviert eingestuft wurden (vgl. Elsinghorst 2012: 70-74). Diese drei Beispiele geben einen kleinen Einblick zu aktuellen Spracheinstellungen in Deutschland. Sie zeigen auch deutlich, dass diese Einstellungen gegenüber natürlicher Mehrsprachigkeit häufig negativ sind. Diese Perspektive verhindert oft den Blick darauf, dass (besonders frühe) Mehrsprachigkeit viele Vorteile haben kann, wie im Folgenden kurz skizziert wird.

### 3 Vorteile von (früher) Mehrsprachigkeit

Diese Vorteile gelten für alle Sprachen, die ein Kind oder Erwachsener beherrscht, seien das nun Englisch und Französisch oder Türkisch und Deutsch. Dabei lassen sich fünf verschiedene Aspekte anführen:

- Der psychologische Aspekt: Bei Mehrsprachigen fungiert die Herkunftssprache als Träger der Identität, die Zielsprache ermöglicht Integration in eine andere Sprachgemeinschaft.
- Der soziale Aspekt: Sprache befähigt Individuen, einander zu ‚lesen‘. Mehrsprachige können eine größere Bandbreite an Sprechern auf diese Weise ‚verstehen‘.
- Der kognitive Aspekt: Mehrsprachige besitzen ein differenziertes Bewusstsein von Sprache und haben eine andere Art des Sprachzugangs, der weniger regelorientiert und natürlicher ist als der

Einsprachiger. Sie besitzen ein starkes metasprachliches Bewusstsein und andere Fertigkeiten, die ihnen auch das Erlernen weiterer Sprachen erleichtern.

- Der pragmatische Aspekt: Mehrsprachige haben eine differenziertere Sicht auf die Welt. Sie lernen durch die Brille der anderen Sprache andere Sichtweisen kennen und sind daher flexibler im Handeln.
- Der kulturelle Aspekt: Mehrsprachige, besonders Angehörige von Sprachminderheiten, haben eine Brückenfunktion als Vermittler zwischen verschiedenen Kulturen. (Riehl 2006a)

Es gibt mittlerweile eine Vielzahl von Studien, die positive Ergebnisse zur Sprachkompetenz mehrsprachiger Kinder vorstellen. Als Beispiele werden im Folgenden drei bekannte Studien angeführt. Bialystock (2001) verglich Urteile zur Grammatikalität bei bilingualen und monolingualen Kindern. Die Kinder sollten die grammatische Korrektheit von Sätzen bewerten, beispielsweise:

1. Äpfel wachsen auf Bäumen.
2. Äpfel auf Bäumen wachsen.
3. Äpfel auf Nasen wachsen.

Bilinguale Kinder waren gerade bei semantisch irritierenden Beispielen wie 3. viel eher in der Lage, die ungrammatische Form zu erkennen, als monolinguale Kinder. Mehrsprachige Kinder schneiden bei diesem Test besser ab als einsprachige, weil sie sich neben dem Inhalt auch auf die Form konzentrieren und Wortgrenzen besser erkennen können. Die Ergebnisse zeigen, dass mehrsprachige Kinder ein stärkeres metasprachliches Bewusstsein haben, d.h. sie haben nicht nur ein Bewusstsein darüber, was sie sagen, sondern auch wie sie es sagen. Eine Fähigkeit, die durch den täglichen Umgang mit zwei verschiedenen Sprachen anscheinend trainiert wird. Zu ähnlichen Ergebnissen kam eine psycholinguistische Studie von Yelland et al. (1993), die das Lesenlernen bei monolingualen und bilingualen Kindern untersuchte. Die bilingualen Kinder waren den monolingualen Kindern im Lesen einige Monate voraus. Auch hier ist der Grund für das bessere Ergebnis der mehrsprachigen Kinder ihre stärkere Fähigkeit zur Worterkennung. Es zeigt sich, dass es einen Zusammenhang zwischen metasprachlichem Bewusstsein und Lesenlernen gibt (vgl. dazu auch Riehl 2006a).

Neurolinguistische Studien (vgl. Franceschini 2002) zur Repräsentation mehrerer Sprachen im Gehirn haben gezeigt, dass bei Früh-Mehrsprachigen die Sprachen im Gehirn sehr kompakt repräsentiert sind und sich fast ganz überlappen. Die Sprecher müssen also weniger Gehirnareale aktivieren, wenn sie die Sprachen sprechen, als Sprecher, die erst spät eine zweite Sprache erworben haben und bei denen viel weniger Überlappungen zu finden sind. Früh-Bilinguale verfügen anscheinend über ein Netzwerk im Sprachareal, in das auch weitere Sprachen integriert werden können. Franceschini interpretiert ihre Ergebnisse folgendermaßen:

Mit aller Vorsicht, die bei solchen Umsetzungen aus neuen Forschungsgebieten angebracht ist, lässt sich zumindest sagen, dass ein frühkindlicher Erwerb für das Erlernen von Drittsprachen nützlich ist. Obwohl auch Erwachsene so schnell und gut wie Kinder lernen [...], so unterstreichen unsere Resultate doch die Möglichkeit, dass bei frühkindlichem Erwerb zweier Sprachen Anschlussmöglichkeiten für andere Sprachen besser angelegt sind. An diese schon frühe Basis zweier Sprachen kann später eine Drittsprache näher an die Erstsprache(n) ‚angedockt‘ werden. Solche Netzwerke schon bei Kindern aufzubauen scheint demnach sinnvoll. (Franceschini 2002: 58)

Diese Ergebnisse der vorgestellten Studien zeigen ausschnitthaft, dass Mehrsprachigkeit sich positiv auf die kognitiven Fähigkeiten auswirken kann<sup>4</sup>. Allerdings entwickeln sich diese speziellen mehrsprachigen Kompetenzen nur, wenn sich die Mehrsprachigkeit in einem positiven, wertschätzenden Umfeld entwickeln kann und gefördert wird. Eine gute und flächendeckende Förderung ist allerdings für Migrantensprachen im deutschen Bildungssystem sehr viel weniger präsent.

Die Vorteile, die in der frühen Mehrsprachigkeit liegen, können aber nur weiter genutzt werden, wenn die beiden Sprachen gezielt gefördert werden, das gilt vor allem für den Ausbau der Schriftlichkeit in den Sprachen. Mehrsprachigkeit ist ein Prozess – d.h., dass ein Kind nicht mehrsprachig auf die Welt kommt,

---

<sup>4</sup> Es ist wichtig zu betonen, dass diese positiven Auswirkungen von Mehrsprachigkeit individuell verschieden sind, jedes mehrsprachige Kind entwickelt sich, genau wie jedes einsprachige Kind, unterschiedlich.

sondern, dass es mehrsprachig wird. Dazu bedarf es einer gezielten Förderung, sowohl durch die Eltern als auch durch Institutionen. Hier liegen oft natürliche Ressourcen brach.

#### 4 Mehrschriftlichkeit

Ein wichtiger Schritt im Zusammenhang mit der Förderung von Mehrsprachigkeit ist der Erwerb von schriftsprachlichen Kompetenzen in mehreren Sprachen. Der Erwerb einer Sprache als Schriftsprache bezieht sich nicht nur auf den Erwerb des Alphabets und der Orthografie, sondern es handelt sich dabei um den Erwerb von ganz speziellen schriftsprachlich geprägten grammatischen Strukturen oder Formulierungsmustern, die man im mündlichen Diskurs gar nicht verwendet (vgl. Riehl 2006b). Eine Schriftsprache erwerben heißt darüber hinaus, dass man auch komplexere Formen der Sprache erlernt, die auch komplexeres Denken ermöglichen. So betont Cummins (u.a. 1991) den Zusammenhang von Schriftsprache und kognitiven Fähigkeiten: Wenn man eine Sprache nur mündlich beherrscht, besitzt man sogenannte *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS), also eine Sprache zum unmittelbaren persönlichen Austausch. Mit der Schriftsprache erwirbt man auch eine sog. *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP), eine Sprache zum Gebrauch in dekontextualisierten ‚akademischen‘ Situationen. Gerade in unserer heutigen Wissensgesellschaft ist schriftsprachliche Kompetenz sehr wichtig für den Erfolg im Bildungssystem und im weiteren beruflichen Leben. Wer sich schriftlich nicht angemessen ausdrücken kann und Texte nicht adressatengerecht konzipiert, der hat bereits in der Schule schlechte Erfolgchancen – denn literale Kompetenzen sind zentral für schulischen Erfolg:

Bei Kindern mit Migrationshintergrund, die meist eine andere L1 als Deutsch haben, zeigen sich aber besondere sprachliche Schwierigkeiten. Es gilt nicht nur das Vokabular einer anderen Sprache (L2) und ihre Grammatik und Orthographie zu erlernen, sondern auch die jeweiligen Konventionen des schriftsprachlichen Diskurses zu beherrschen. Gerade die schriftsprachliche Sozialisation der mehrsprachigen Kinder ist oft in einer oder sogar beiden Sprachen defizitär. (Dreyer; Teubler 2008: 157f.)

Die These, dass schriftsprachliche Kompetenzen in der L1 positive Effekte auf die Textkompetenz in der L2 haben, legten u.a. die Studien von Knapp (1997) und Rapti (2005) nahe. Knapp konnte beispielsweise herausarbeiten, dass Migrantenkinder, die bereits im Heimatland die Schule besuchten, eine höhere Text- und Erzählkompetenz im Deutschen besitzen als Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die in Deutschland eingeschult wurden. Dies bestätigt die These, dass die Kinder, die in ihrem Heimatland schriftsprachlich sozialisiert wurden, die Fähigkeit zur Bildung von Makrostrukturen besitzen, die auf die Zweitsprache übertragen werden können. Einen weiteren Ansatz bietet die Arbeit von Rapti (2005), die die Entwicklung der Textkompetenz griechischer, in Deutschland aufwachsender Kinder, die muttersprachlichen Unterricht erhielten, in Erst- und Zweitsprache untersuchte. Beim Vergleich von argumentativen Briefen aus dem 4., 6. und 8. Schuljahr werden die Interdependenzen und Unterschiede in beiden Sprachen, auch in Abhängigkeit vom Alter, deutlich.

Bestätigt wird diese Interdependenz auch von einer Pilotstudie zur Textkompetenz in der L1 und L2, die unter der Leitung von Prof. Dr. Claudia Maria Riehl an Kölner Schulen durchgeführt wurde. In diesem Zusammenhang wurden je ein erzählender und ein argumentativer Text in der L1 und L2 von insgesamt 100 mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Jahrgangsstufe verschiedener Schultypen analysiert und mit Texten von ebenfalls 100 einsprachigen deutschen Schülern verglichen.<sup>5</sup>

Die Ergebnisse zeigen, dass DaZ-Schreiber häufiger das Gestaltungsmuster konzeptioneller Mündlichkeit (dazu Heinrich; Riehl 2011) verwenden als Muttersprachler. Im Bereich der Makrostruktur argumentativer Texte verwenden L2-Schreiber zu einem höheren Prozentsatz das materialsystematische Schema im Sinne von Augst und Faigel (1986) (70 % gegenüber 50 %), dagegen gebraucht kein einziger mehrsprachiger Schüler das linear-dialogische Schema (gegenüber 8 % bei Einsprachigen).

Es konnte allerdings auch herausgearbeitet werden, dass alle Probanden, die in der Erstsprache eine hohe Textkompetenz besitzen und in dieser Sprache das Gestaltungsmuster konzeptioneller Schriftlichkeit beherrschen, dieses auch in der Zweitsprache Deutsch verwenden. Es zeigt sich also, dass hohe Kompetenz in der L1 auch mit hoher Kompetenz in der L2 einhergeht. Allerdings bedeutet

<sup>5</sup> Für eine ausführlichere Vorstellung der Studie und die detaillierte Analyse zweier Schülertexte s. Dreyer; Teubler 2008. Eine Kontrollgruppe für die jeweiligen Gruppen in der L1 wurde in der Pilotstudie aufgrund des hohen Aufwandes noch nicht erhoben, ist aber im geplanten Projekt impliziert.

umgekehrt niedrige Kompetenz in der L1 nicht automatisch eine ebenfalls schwache Kompetenz in der L2. Hier zeigte sich – zumindest in der Pilotstudie, die aber aufgrund der geringen Datenmenge noch nicht aussagekräftig ist – kein direkter Zusammenhang. Jedoch war auch kein einziger Fall zu finden, in dem Schüler eine gute schriftsprachliche Kompetenz in der Erstsprache hatten und eine schwächere in der Zweitsprache.

## 5 Schluss

Dieser Beitrag sollte die Diskrepanz in der Wahrnehmung von ‚Elitenmehrsprachigkeit‘ und natürlicher Mehrsprachigkeit darstellen sowie den Einfluss von Spracheinstellungen auf Bildungspolitik und auf Fremd- und Selbstwahrnehmung. Weiterhin sollte die Förderung von schriftsprachlichen Kompetenzen als ein Schlüssel zu Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg vorgestellt werden. Die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit in einer Gesellschaft und die Spracheinstellungen ihrer Mitglieder beeinflussen sowohl den persönlichen Umgang, die persönliche Wahl von Bildungsangeboten als auch die Bildungspolitik und die in Deutschland angebotenen Sprachcurricula und Förderkonzepte. Eine Prestigeskala von Sprachen besteht in jeder Gesellschaft und ist je nach Land und Gesellschaft(sschicht) unterschiedlich. Sie sollte allerdings bewusster wahrgenommen und diskutiert und auch von der Bildungspolitik noch stärker reflektiert werden, da sich hier eine noch oft negative Wahrnehmung von natürlicher Mehrsprachigkeit zeigt, die im Gegensatz zur immer weiter ansteigenden Förderung von ‚Elitenmehrsprachigkeit‘ steht. Denn wie Reich (2002: 16) betont: „Eine zufriedenstellende zweisprachige Entwicklung wird gefördert durch emotional positiv besetzte Sprachenkontakte, durch eine orientierende Familienerziehung, durch eine unterstützende Schulbildung und durch eine gesellschaftliche Wertschätzung der weniger häufig gesprochenen Sprachen.“

Weiterhin ist es wichtig, dass schriftsprachliche Kompetenzen als ein Schlüsselement für den Bildungserfolg bei Mehrsprachigen vom Kindes- bis zum Erwachsenenalter (das gilt natürlich gleichermaßen für einsprachige Menschen) in den Vordergrund gerückt und im Bildungssystem stärker gefördert werden. Dafür werden Konzepte für alle Altersstufen und Bildungsebenen benötigt. Im Schulbereich zeigt die hier vorgestellte Pilotstudie von Riehl den positiven Einfluss von muttersprachlichem Unterricht auf die schriftsprachlichen Kompetenzen in beiden Sprachen. Von der niedrigsten bis zur höchsten Ebene des deutschen Bildungssystems, von Kindergarten bis Universität, gibt es noch viel Spielraum für die Förderung von Mehrsprachigkeit.

## Literatur

- Augst, Gerhard; Faigel, Peter (1986): *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren*. Frankfurt, Bern, New York: Lang.
- Bialystock, Ellen (2001): *Bilingualism in Development*. Cambridge: CUP.
- Brizić, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2011): *Migrationsbericht 2010*. [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht2010.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht2010.pdf?__blob=publicationFile) (03.04.2012).
- Bundeszentrale für politische Bildung (2011): Migration. *Weltbevölkerungsbericht: 7 Mrd. Menschen*. [http://www.bpb.de/themen/P0Y45L,0,Weltbev%F6lkerungsbericht%3A\\_7\\_Mrd\\_Menschen.html](http://www.bpb.de/themen/P0Y45L,0,Weltbev%F6lkerungsbericht%3A_7_Mrd_Menschen.html) (03.04.2012).
- Clyne, Michael (2008): The monolingual mindset as an impediment to the development of plurilingual potential in Australia. *Sociolinguistic Studies*, Vol 2, No 3, 347-365.
- Cook, Vivian (1995): Multicompetence and the learning of many languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 11/2, 135-151.
- Cummins, Jim (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49/79, 222-251.
- Cummins, Jim (1991): Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In: Hulstijn, J. H.; Matter, J. F. (eds.): *Reading in Two Languages*. AILA-Review 8/91, 75-89.

- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dreyer, Alma; Teubler, Leonie (2008): Mehrsprachigkeit und Schriftlichkeit aus heutiger Sicht. In: Boschung, Dietrich; Riehl, Claudia M. (Hrsg.): *Historische Mehrsprachigkeit*. Akten des Kolloquiums „Historische Mehrsprachigkeit“, 04.-05.07.2008, Köln (= ZSM Studien 4). Aachen: Shaker-Verlag, 157-173.
- Elsinghorst, Anne (2012): *Einstellungen zur mehrsprachigen Erziehung. Eine empirische Untersuchung an Grundschulen*. Masterarbeit. Universität zu Köln: Institut für Deutsche Sprache und Literatur I.
- Extra, Guus; Yağmur, Kutlay (2008): Immigrant minority languages in Europe. Cross-national and cross linguistic perspectives. In: Extra, Guus; Gorter, Durk (eds.): *Multilingual Europe. Facts and Policies*. Berlin, New York: de Gruyter, 315-336.
- Franceschini, Rita (2002): Das Gehirn als Kulturinskription. In: Müller-Lancé, Johannes; Riehl, Claudia M. (Hrsg.): *Ein Kopf – viele Sprachen*. Aachen: Shaker-Verlag, 45-62.
- Gärtig, Anne-Kathrin; Plewnia, Albrecht; Rothe, Astrid (2010): *Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen*. Mannheim: amades.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. (2. unveränderte Auflage 2008) Münster, New York: Waxmann.
- Heinrich, Dietmar; Riehl, Claudia M. (2011): Kommunikative Grundhaltung: Ein interkulturelles Paradigma in geschriebenen Texten. In: Földes, Csaba (Hrsg.): *Interkulturelle Linguistik im Aufbruch. Das Verhältnis von Theorie, Empirie und Methode*. Tübingen: Narr, 25-41.
- Knapp, Werner (1997): *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2001): *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006*. Brüssel, den 24.07.2003, KOM(2003) 449 endgültig.
- Lengyel, Drorit (2009): *Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder*. (Internationale Hochschulschriften, 521) Münster: Waxmann.
- Nelde, Peter Hans (2004/[2005]): Minoritologische Überlegungen zum Deutschen als Konfliktsprache. *Brücken. Germanistisches Jahrbuch Tschechien – Slowakei*, Bd. NF 12, 61-75.
- Öztürker, Güngör: Neue Kita will Vorbild sein. Erschienen im *Kölner Stadtanzeiger* am 03.05.2011. Online-Kommentare unter: <http://www.ksta.de/html/artikel/1304334272740.shtml> (03.08.2011).
- Rapti, Aleka (2005): *Entwicklung der Textkompetenz griechischer, in Deutschland aufwachsender Kinder. Untersucht anhand von schriftlichen, argumentativen Texten in der Muttersprache Griechisch und der Zweitsprache Deutsch*. Frankfurt: Peter Lang.
- Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Bildung und Sport.
- Riehl, Claudia M. (2006a): Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung. In: Heints, Detlef; Müller, Jürgen E.; Reiberg, Ludger (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit macht Schule*. Duisburg: Gilles & Francke, 15-24.
- Riehl, Claudia M. (2006b): Schrift und Schriftlichkeit in der Muttersprache. *Newsletter des Kompetenzzentrums Sprachförderung*, August 2006, 6-9.
- Statistisches Bundesamt (2011): *Bevölkerung nach detailliertem Migrationsstatus*. <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Navigation/Statistiken/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Migrationshintergrund.psm1> (03.04.2012).
- Tracy, Rosemarie (2006): *Einführung in die Thematik des Kongresses. Frühe Mehrsprachigkeit. Chancen – Mythen – Risiken*. Dokumentation zum Kongress am 5. und 6. Oktober 2006 in Mannheim. (Schriftenreihe der LANDESSTIFTUNG Baden-Württemberg, Bd. 28), 10-15.
- Yelland, Gregory W.; Pollard, Jacinta; Mercuri, Anthony (1993): The metalinguistic benefits of limited contact with a second language. *Applied Psycholinguistics* 14 (4), 423-444.