

sich nach sprachstrukturellen Aspekten zum Teil erheblich voneinander unterscheiden. Historisch gesehen gehören viele europäische Sprachen der indogermanischen oder indoeuropäischen Sprachfamilie an, der mit über drei Milliarden Sprechern größten Sprachfamilie:

- die westgermanischen (u.a. Englisch, Deutsch und Niederländisch) und nordgermanischen Sprachen (u.a. Dänisch, Schwedisch und Norwegisch)
- die romanischen Sprachen (u.a. Französisch, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch und Rumänisch)
- die südslawischen (u.a. Bulgarisch, Serbokroatisch, Bosnisch, Slowenisch und Mazedonisch), westslawischen (u.a. Polnisch, Slowakisch und Tschechisch) und ostslawischen Sprachen (u.a. Russisch, Belorussisch und Ukrainisch)

indoeuropäische
Sprachfamilie

Finnisch, Ungarisch, Estnisch und Lappisch gehören (als „Sprachinseln“ innerhalb Europas) nicht zur indogermanischen Sprachfamilie, sondern zu den finnougriechen Sprachen. Türkisch ist die meistgesprochene Sprache innerhalb der altaischen Sprachen, gefolgt von Aserbaidschanisch und Usbekisch. Beide Gruppen, die finnougriechen und die altaischen, gehören zur ural-altaischen Sprachfamilie.

ural-altaische
Sprachfamilie

Die Sprachen innerhalb einer Sprachfamilie sind in der Regel demselben Sprachtypus zuzuordnen – unterschieden wird v. a. in flektierende, agglutinierende und isolierende Sprachen (*Kap. 2*) – und weisen dadurch vielfältige sprachstrukturelle Gemeinsamkeiten auf. Türkisch, als agglutinierende Sprache, und Deutsch, als flektierende Sprache, unterscheiden sich in vielen Bereichen grundlegender als Englisch und Deutsch, beide westgermanische Sprachen (obschon Englisch als schwach flektierende Sprache gilt).

Sprachtypus

Sprachstrukturelle Gemeinsamkeiten auf phonologischer, semantischer oder grammatischer Ebene führen in der Regel zu schnellen Lernfortschritten im Erwerb einer Zweitsprache. **Sprachstrukturelle Differenzen** stellen eine große Herausforderung dar und stehen in der Sprachförderung und -therapie besonders im Fokus.

Viele Länder Westeuropas sind durch eine multikulturelle und vielsprachige Schülerschaft geprägt, u. a. durch die Öffnung des Arbeitsmarktes (Vertrag von Rom 1957), Krieg, Vertreibung, Furcht vor Verfolgung oder materiellen Notstand. In Deutschland ist der prozentuale Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung in den letzten Jahren stetig gestiegen, bis auf heutzutage etwa jeden vierten Einwohner und sogar auf über 35 % unter den Kindern. Staatsangehörige aus der

multikulturelle
Gesellschaft

Türkei bilden die weitaus größte ausländische Personengruppe (13,4%), gefolgt von polnischen (7,8%) und syrischen (6,9%) Staatsangehörigen (BAMF 2019). In Österreich lebten 2020 etwa 2,07 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund (23,7% der Gesamtbevölkerung). Die meisten Ausländer stammen aus Deutschland, Rumänien, Serbien und der Türkei (Statistik Austria 2020). In der Schweiz liegt der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund bei knapp 37,5% (Bundesamt für Statistik 2020), der größte Anteil stammt aus Italien, Deutschland, Portugal und Frankreich.

Inwieweit Kinder mit Migrationshintergrund auch tatsächlich mehrsprachig aufwachsen und wie hoch die Zahl der Kinder ist, die auch ohne Migrationshintergrund zu Hause mehrere Sprachen sprechen, ist nur schwer einschätzbar. Man kann davon ausgehen, dass etwa ein Drittel der Schülerschaft in Deutschland zwei- oder mehrsprachig aufwächst (Bredthauer 2020).

1.2 Begriffsbestimmung

Definition

Als **mehrsprachig** wird eine Person bezeichnet, die ohne größere Schwierigkeiten in mindestens zwei Sprachen mündlich und schriftlich kommunizieren kann (Triarchi-Herrman 2005; Tracy 2008).

simultane und
sequenzielle
Zweisprachigkeit

Die Erstsprache (L1) eines Kindes (die Sprache, die das Kind von Geburt an hört) ist normalerweise auch dessen Muttersprache. Bei simultaner Zweisprachigkeit hat das Kind in der Regel eine „Muttersprache“ und eine „Vatersprache“, es hat also zwei Erstsprachen. Die Unterscheidung zwischen simultaner und sequenzieller Zweisprachigkeit basiert auf dem Zeitpunkt, an dem das Kind mit der Zweitsprache (L2) in Kontakt kommt. In etwa bis zum 3. Lebensjahr, wobei dieses Alter in der Literatur unterschiedlich weit gedehnt wird, wird von simultaner Zweisprachigkeit gesprochen. Zu diesem Zeitpunkt sind die Grundlagen der Erstsprache in wesentlichen Zügen erworben, wohl wissend, dass große interindividuelle Unterschiede im Erwerbsprozess bestehen.

Erwerbsverlauf
der simultanen
Zweisprachigkeit

Die simultane Zweisprachigkeit „ist in den letzten dreißig Jahren international in vielen Studien erforscht worden“ (Tracy 2008, 106). Der Erwerbsverlauf ähnelt in beiden Sprachen dem monolingualen Erwerbsverlauf (Erwerbsverlauf bei einsprachiger Erziehung, daher auch die Bezeichnung „doppelter Erstspracherwerb“), zumindest hinsichtlich des Erwerbs früher grammatischer Fähigkeiten. Ein *doppelter Erstspracherwerb* kann

den Erwerb von monolingualen grammatischen Kompetenzen in beiden Sprachen ermöglichen, sofern das Kind in beiden Sprachen einen vergleichbaren Input und ähnliche Gelegenheiten zum Sprachgebrauch erhält (Siebert-Ott 2001; Reich/Roth 2002; Paradis et al. 2003; Müller 2005; Rothweiler 2006; Haberzettl 2015).



Der Spracherwerb mit dem Ziel der Mehrsprachigkeit sollte schon im Vorschulalter, am besten bereits vor Beginn des 3. Lebensjahres, gefördert werden, damit alle Kinder mit guten sprachlichen Voraussetzungen in das Bildungssystem eintreten können (Schulz 2011).

Bis etwa zum 6. Lebensjahr (die Angaben in der Literatur sind nicht immer einheitlich, zudem ist dieser Zeitpunkt auch als interindividuell variabel zu verstehen) wird vom *frühkindlichen Zweitspracherwerb* gesprochen.

frühkindlicher
L2-Erwerb

Nach Meisel (2008) belegt die Forschung eindeutig, dass nicht nur bei doppelter Erstsprachigkeit, sondern auch beim frühkindlichen Zweitspracherwerb in jeder Sprache eine Kompetenz erworben werden kann, die der von Monolingualen qualitativ völlig entspricht. Der sukzessive Erwerb einer zweiten Sprache dauert im Vergleich zum monolingualen Erwerb normalerweise jedoch etwas länger (de Jong et al. 2008; Prévost 2009).

Tracy (2008, 158) geht sogar davon aus, dass sich „sprachliche Kompetenzen beim frühen Zweitspracherwerb geradezu erstaunlich schnell entwickeln, wenn die Erwerbsbedingungen stimmen, und in mancher Hinsicht noch den L1-Erwerb in den Schatten stellen.“

Erkenntnisse aus der Hirnforschung bestätigen dies. Kinder, die in ganz jungem Alter zwei Sprachen erwerben, bilden nur ein einziges neuronales Netz aus, morpho-syntaktisches Wissen wird in den gleichen zerebralen Strukturen verarbeitet. „Untersuchungen in der Computertomographie (CT) zeigen, dass bei der Nutzung beider Sprachen die gleichen Areale angezeigt werden“ (Hoppenstedt/Apeltauer 2010, 18), während bei spät erworbener Zweitsprache benachbarte Areale aktiv sind (Meisel 2008; De Simoni 2011).

neurologische
Erkenntnisse

Es scheint demnach so zu sein, dass bestimmte Zeitfenster für den Erwerb einer Zweitsprache besonders günstig sind. Je später das Kind mit einer Zweitsprache in Kontakt kommt, desto mehr verschiebt sich der Zweitspracherwerb von einem schnellen, ungesteuerten, natürlichen Erwerb hin zu einem mühsamen und langwierigen Fremdsprachenlernen; das Zeitfenster des „mühelosen bilingualen Erwerbs“ schließt sich fortschreitend (Dalgalian 2000; Chilla et al. 2010). In der Regel kommt es zu dem, was man in der Forschung als „Fossilierung“ bezeichnet: „Grammatische

später L2-Erwerb

Phänomene erreichen ein Plateau, von dem man sich nur sehr schwer weg-bewegen kann“ (Tracy 2008, 128). Gemeint sind hier also Stagnationen in den zentralen Bereichen des Grammatikerwerbs, die den weiteren Spracherwerb erschweren. Es wird angenommen, dass Sprachen nicht mehr nach denselben Prinzipien wie beim Erstspracherwerb erworben werden. Nach dem 6. bis 7. Lebensjahr wird nicht mehr vom frühen, sondern vom *späten Zweitspracherwerb* gesprochen. Aus denselben Gründen ist eine frühe Intervention im Falle von Spracherwerbsschwierigkeiten sinnvoll.



Die Diskussion über die verschiedenen Altersangaben und den damit verbundenen sogenannten Altersfaktor bzw. sich allmählich schließende „biologische Fenster“ ist bei weitem noch nicht abgeschlossen (Tracy 2008, 128), weitere Forschungsarbeiten sind vonnöten.



Die Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs werden in Günther/Günther (2004) leicht verständlich beschrieben. Detailliert werden diese in Bialystock (2007), in Bhatia/Ritchie (2008, *The Handbook of Bilingualism*, knapp 900 Seiten) und in Scharff (2013) erläutert.

1.3 Mehrsprachigkeit und SSES

„DaZ-Kinder ohne gezielte sprachliche Intervention unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Leistungen beim L2-Erwerb nicht signifikant von deutschsprachigen SES-Kindern“ (Penner 2003, 61).

Aus statistischen Erhebungen wird deutlich, dass überproportional viele mehrsprachige Kinder nicht nur in der Zweitsprache Deutsch, sondern auch in der Erstsprache über ungenügende grammatische Kompetenzen verfügen (Rolffs 1999; Paul 2000; Lüke/Ritterfeld 2011). Kinder mit Migrationshintergrund werden tatsächlich überproportional häufig an Förderzentren überwiesen und als spezifisch sprachentwicklungsgestört (*Kap. 2.2*) eingestuft (Schmidt 2018a).

Die Ursachen liegen v.a. in einem qualitativ und quantitativ eingeschränkten Input, in der Ablehnung der Erstsprache durch die Umgebung und/oder in einer zu frühen Reduktion der erstsprachlichen Anregungen, v.a. nach dem Erstkontakt mit der Zweitsprache.

Die Sprachauffälligkeiten dieser Kinder sind oft von der grammatischen Ausprägung, vom Störungsgrad und von der therapeutischen Resistenz her kaum von spezifischen Sprachentwicklungsstörungen zu unterscheiden

vergleichbare
Problematik

(Paradis 2010). Auch diese Kinder sind häufig auf therapeutische Maßnahmen angewiesen.

Allerdings machen Forschungsergebnisse deutlich, „dass Mehrsprachigkeit nicht per se ein Problem darstellt, sondern Kinder, wenn sie frühzeitig und adäquat mit zwei (oder auch mehr) Sprachen konfrontiert werden, beide Sprachen kompetent erwerben können“ (Lüke/Ritterfeld 2011, 1). Heutzutage geht man davon aus, dass ein multilinguales Umfeld an sich keinen Risikofaktor für die Ausbildung von grammatischen Entwicklungsstörungen darstellt (Chilla et al. 2010; Lüke/Ritterfeld 2011; Chilla/Niebuhr-Siebert 2017), und dass eine SSES nicht durch eine Zweitsprache verstärkt wird (Paradis et al. 2003; Orgassa 2009).

„Mehrsprachige Kinder mit einer SSES können gut mehrsprachig aufwachsen“ (Scharff 2013, 166).

„Bilinguale spracherwerbsgestörte Kinder scheinen in manchen Bereichen bessere Ergebnisse zu erzielen als einsprachige Kinder mit einer Spracherwerbsstörung, d.h. die Mehrsprachigkeit erweist sich als Vorteil, nicht als Hindernis“ (Tracy 2008, 100).

**Kinder mit SSES
mehrsprachig
erziehen**

Die mehrsprachige Erziehung führt bspw. zu einem bewussteren Umgang mit sprachlichen Strukturen, einer „Ressource“ (Motsch 2017), welcher auch in der Therapie Rechnung getragen wird (*Kap. 5*).

Neben den Grundlagen der kindlichen Mehrsprachigkeit und diagnostischen Aspekten werden in Chilla et al. (2010) auch die Sprachstörungen bei mehrsprachigen Kindern erläutert.



1.4 Bedeutung der Erstsprache

„Zu den besonders hartnäckigen Mythen im Bildungsbereich gehört meines Erachtens nach die Vorstellung, dass man das Problem unzureichender Deutschkenntnisse von Kindern im Kita-Alter dadurch in den Griff bekommen kann, dass man den Eltern aus Zuwandererfamilien rät, mit den Kindern im Elternhaus Deutsch zu sprechen. Nach allem, was ich über die Probleme des L2-Erwerbs durch Erwachsene gesagt habe, darf man sich von dieser Idee getrost verabschieden“ (Tracy 2008, 159).