

Frühe mehrsprachige Bildung unter Nutzung sprachlicher Ressourcen

Nach der Veröffentlichung der PISA-Studie wird bis heute immer wieder die Feststellung getroffen, dass die meisten Migrantenkinder über unzureichende Deutschkenntnisse verfügen. Als Ursache dieses Mangels wird häufig die Bildungsferne der Zuwanderer und ihr begrenztes kulturelles Kapital angeführt. Deshalb sollen Migrantenkinder verstärkt vor dem Eintritt in die Grundschule so gefördert werden, dass sie ausreichende Deutschkenntnisse beim Eintritt in die Grundschule haben. Sie werden zunehmend hinsichtlich ihrer Deutschkenntnisse mit Sprachfeststellungsverfahren unter die Lupe genommen. Die Bewertung ihrer sprachlichen Kompetenz beruht aber fast ausschließlich auf der Feststellung des Sprachstandes in der deutschen Sprache (vgl. Filtzinger 2003, S. 22-31). Die Feststellung, dass bei vielen Migrantenkindern keine ausreichenden Deutschkenntnisse vorhanden seien, löste einen Boom von Deutschfördermaßnahmen für das letzte Jahr vor der Einschulung aus, die nur in ganz seltenen Fällen den Spracherwerb, die Sprachentwicklung und die Sprachfähigkeiten zwei- und mehrsprachig aufwachsender Kinder Rechnung tragen (vgl. Ehlich 2005, S. 48).

Das folgende sprachpolitische und sprachpädagogische Plädoyer wirbt in 10 Thesen für einen Paradigmenwechsel von der Deutschförderung der Migrantenkinder zu einem Konzept der integrierten frühen mehrsprachigen Bildung, das sich nicht mit einer auf die ungenügenden Deutschkenntnisse der Migrantenkinder gerichteten Defizitoptik begnügt, sondern ihre in der Familien- und Alltagssituation erworbenen sprachlichen Fähigkeiten als Ressourcen ansieht.

These 1: Die EU Sprachenpolitik verfolgt das Ziel, dass jeder EU-Bürger in drei Gemeinschaftssprachen kommunizieren kann. Die transnationale Relevanz des Themas Mehrsprachigkeit wird in Deutschland durch die derzeitige Fokussierung der Diskussion auf die Notwendigkeit, dass Migrantenkinder bis zum Schuleintritt ausreichende Deutschkenntnisse haben müssten, überlagert.

Die Sprachenvielfalt und der Sprachenreichtum ist ein Kernstück des europäischen Kulturerbes. Sie spiegelt sich in der EU nach ihrer Erweiterung auf 25 Mitgliedsstaaten noch

deutlicher wider. In mehreren EU-Ländern gibt es mehr als eine Amtssprache, beziehungsweise verschiedene offiziell anerkannte auch faktisch verwendete Regional- und Minderheitensprachen. Weltweit ist in den meisten Ländern die Mehrsprachigkeit Normalität. Durch die Migration sind auch stärker monolingual geprägte EU-Länder wie zum Beispiel Deutschland faktisch zu multilingualen Gesellschaften geworden.

Sowohl der Europarat als auch die Europäische Union bejahen die europäische Sprachenvielfalt und garantieren den Schutz von Minderheitensprachen.

Die EU-Kommission propagiert seit 1995 die Dreisprachigkeit aller EU-Bürger/innen. Durch die funktionale Kenntnis in drei Gemeinschaftssprachen, die einher geht mit der Fähigkeit zur Anpassung an Lebens- und Arbeitsverhältnisse, die von verschiedenen Kulturen und Sprachen geprägt sind, soll die kulturelle europäische Integration und die Partizipation aller Bürger an einer breiten sprachlichen Kommunikation gefördert werden. Die Mehrsprachigkeit wird also als ein wesentliches Element der europäischen Identität angesehen.

Zur Auswahl für die Erlernung der über die Erstsprache hinausgehenden Sprachen könnten folgende Kriterien dienen:

1. Alle EU-Bürger/innen können außer ihrer Muttersprache, noch eine „nahe Sprache“ oder eine Nachbarschafts- oder Begegnungssprache sprechen. Das bedeutet, in zwei- oder mehrsprachigen Regionen (z. B. Südtirol, Elsaß, Katalonien), die Sprache einer anderen Sprachgruppe, in Sprachgrenzgebieten (z. B. Saarland, Schleswig-Holstein) die Sprache des Nachbarlandes oder in anderen mehrsprachigen Kontexten eine Begegnungssprache zu lernen.

2. Alle EU-Bürger/innen sollten außerdem in der Lage sein, in einer der weit verbreiteten europäischen Sprachen (wie Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Portugiesisch) zu kommunizieren. Nicht das von Spracheliten und von polyglotten Experten/innen dominierte Europa ist das Ziel der europäischen Sprachenpolitik, sondern das Europa der mündigen kommunikativen Bürger/innen. Somit ist Kommunikations- und Sprachenkompetenz eine Schlüsselqualifikation europäischer Allgemeinbildung. Um dies zu erreichen, erwartet die EU die Förderung der Mehrsprachigkeit in allen Bildungseinrichtungen angefangen von den Kindertageseinrichtungen bis zu den Hochschulen, also auch in Grund- Haupt- und Sonderschulen sowie in außerschulischen Bildungsagenturen und in informellen mehrsprachigen Kontexten (vgl. Europäische Kommission 1995, Teil II, Allgem. Ziel, Nr.4).

These 2: Durch die Migration haben in vielen EU-Ländern außerdem auch weit verbreitete außereuropäische Sprachen (wie Arabisch, Russisch, Türkisch, Chinesisch) in die europäische Alltags- und Lebenswelt Eingang gefunden.

Neben den weit verbreiteten außereuropäischen Sprachen sind durch die Migration aber auch viele Minderheiten- oder Volksgruppensprachen (z. B. Kurdisch und Berberisch) in großen monolingualen Sprachgebieten (wie in Deutschland und Österreich) in der allgemeinen Lebens- und Erfahrungswelt heimisch geworden. Die weltweite Normalität der Mehrsprachigkeit hat also auch die monolingualen Länder und Regionen erreicht. So ist zum Beispiel in vielen deutschen Kindergärten, Schulen sowie Stadtteilen, sozialen Brennpunkten und Arbeitsstellen Türkisch zu einer Nachbarschafts- oder Begegnungssprache geworden.

Zudem stellen auch die globalen und internationalisierten allgemein zugänglichen Kommunikationsmöglichkeiten eine Herausforderung für alle Bildungseinrichtungen dar, die kommunikative und die mehrsprachige Kompetenz der Bürger zu erweitern. Dazu bedarf es gesellschaftlich einer mentalen Öffnung für andere Sprachen.

In der schulischen Fremdsprachendidaktik ist ein Umdenken erforderlich. Das am „Fremdsprachenlernen“ orientierte lebensferne Szenario einer gemeinsamen Ausgangs- und Zielsprache entspricht kaum noch der mehrsprachigen Alltags- und Schulrealität, in der sich ein differenziertes plurilinguales Zielkonzept anbietet. Das faktische, in der deutschen Migrationsgesellschaft sich ausbreitende komplexe soziale Phänomen der Multilingualität, die sich in unterschiedlichsten Variationen und Kompetenzstufen in vielen familiären, alltäglichen und schulischen Kontexten vorfindet, wird in den Bildungseinrichtungen bisher kaum unter perspektivischen, zukunftsorientierten und positiven Vorzeichen gesehen. Diese Potentiale werden viel zu spärlich zur Entwicklung und Förderung einer europäischen Plurilingualität genutzt.¹⁾

These 3: Wichtige Ressourcen der Sprachbildung sind der individuelle spontane und natürliche Erstspracherwerb sowie spontane sprachliche Aktivitäten in anderen Sprachen.

Beides sind weitgehend ungesteuerte Lernprozesse, die sich vorwiegend in der Alltags-

1) Die Begriffe Multilingualität und Plurilingualität werden meist synonym verwendet. Im vorliegenden Text schließe ich mich der vom Europarat vorgeschlagenen begrifflichen Verwendung von Multilingualität als vorgefundener mehrsprachiger Situation und von Plurilingualität als gezielt aufgegriffener sprachpolitischer Zielvorstellung an.

kommunikation entwickeln und zur sozialen Sprachfähigkeit führen.

Die Alterstufe von 0 bis 6 Jahren ist besonders fruchtbar für den natürlichen Spracherwerb und das spontane Sprachenlernen. Für die Unterstützung und Weiterentwicklung der spontanen kommunikativen und sprachlichen Aktivitäten profitieren die Kinder mehr von einer anregenden Sprachlernumgebung als von gesteuertem Sprachunterricht und von strukturierten Trainingsprogrammen. Eine bewusste alltagsnahe Sprachbildung der Kinder erreicht mehr als systematischer Sprachunterricht. Übersehen oder unterschätzt wird in diesem Zusammenhang die besonders günstige Ausgangslage von Migrantenkindern, um schon in früher Kindheit auch ohne unterrichtliche Unterweisung zwei- oder mehrsprachige Kompetenzen zu erwerben.

Der mittlerweile gewachsenen Toleranz und Wertschätzung gegenüber den Erstsprache(n) der Kinder begegnet man jedoch noch häufig im Gewand eines pädagogischen Zugeständnisses oder eines ethischen Appells, die Kultur der Zuwanderer zu respektieren. Die aktive mehrsprachige Bildung kommt jedoch noch viel zu kurz. Selten wird mit differenzierten und individualisierten Konzepten der Sprachbildung und -förderung gearbeitet, die sich der Komplexität von Spracherwerbs- und entwicklungsverläufen von Erst- Zweit- und Umgebungssprachen bewusst sind und die sich didaktisch darauf einstellen.

Die Sprachbiographien der Kinder und ihrer Familien könnten einen Einblick in die komplexe sprachliche Alltagssituation der Kinder geben und Ansatzpunkte für eine individualisierte Sprachbildung liefern. Nicht wenige Kinder sind, wenn sie in die Schule kommen, bereits zwei- oder dreisprachig, andere nur einsprachig.

Die Ressource Mutter- oder Erstsprache bzw. Familiensprache(n) wird nur selten, vor allem nicht von den Bildungseinrichtungen, genutzt. Es ist zwar ein neues öffentliches und bildungspolitisches Interesse für frühes Sprachenlernen entstanden, das sich jedoch einseitig am Konzept des Fremdsprachenlernens konzentriert und sich vorwiegend an dem klassischen neu-sprachlichen Fremdsprachenkanon (Englisch, Französisch) orientiert. Die Zielsetzung des Fremdsprachenlernens und die Bewertung ihres Ergebnisses sowie die Einschätzung von „Sprachkenntnissen“ ist zudem stärker auf grammatikalische, syntaktische, phonetische und orthographische Korrektheit gerichtet. Einen anderen, mehr an der sozialen Sprachfähigkeit orientierten Bewertungsansatz bieten die Einschätzungskriterien beziehungsweise die Differenzierung von Kompetenzstufen des

Referenzrahmens des Europarates und die Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio (ESP).^{2f}

These 4: Die Alltagswelt vieler Kinder, gerade auch in sozialen Brennpunkten, ist mehrsprachig.

Diese insbesondere für Migrantenkinder günstige Chance wird von Bildungspolitikern und Pädagogen kaum wahrgenommen. Sie wird eher als bedauerliches Phänomen hingenommen und häufig als Hemmnis für die kindliche Sprachentwicklung beziehungsweise noch häufiger als Erschwernis des Erlernens der deutschen Sprache betrachtet. Kompetente Kinder werden in dieser Betrachtungsweise zu defizitären Problem- oder Risikokindern.^{3f}

Dabei wird übersehen, dass der frühe Kontakt mit mehreren Sprachen eine ungenutzte Ressource zur Förderung mehrsprachiger Bildung darstellt. Letzteres gilt auch für die mit der Erstsprache Deutsch aufwachsenden Kinder, die mit anderssprachigen Kindern in einem alltäglichen Kontakt stehen. Leider übersieht die schulische Einschätzung von Sprachfähigkeiten fast gänzlich die in sozial verschiedenen situierten Kulturen vorhandenen Sprachlern- und Sprachanwendungsmöglichkeiten, die von den Kindern kontextabhängig genutzt werden und ihre kommunikative Kompetenz erweitern.

Migrantenkinder sind schon früh mit einer Zweitsprache konfrontiert. Deutschsprachige Kinder lernen im frühen Kindesalter meist nur ihre Muttersprache, hören aber häufig schon im Kindergarten und im Wohnviertel – gerade in den mit vielen Migrantenfamilien sogenannten „belasteten“ Wohnbezirken – andere Sprachen und benutzen diese auch partiell, beziehungsweise sie experimentieren mit den von ihnen aufgenommenen Sprachvarianten. Zu selten jedoch werden diese sprachlichen Alltagssituationen von den Bildungseinrichtungen als Annäherungsmöglichkeit an andere Sprachen aufgegriffen und gezielt zur Grundlegung früher Mehrsprachigkeit genutzt.

Eine integrierte mehrsprachige Bildung knüpft an den grundlegenden kulturellen kommunikativen und sprachbiographischen sowie lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder und

den daraus resultierenden Fähigkeiten an und nutzt diese als Bildungsressourcen in multilingualen Lebens- und Lernsituationen. Gleichzeitig ruft aber das auf ein möglichst frühes, rasches und intensives Deutschlernen fixierte Szenario bei Erzieher/innen und Migranteneltern Verunsicherung hervor. Es kommen Bedenken auf, dass es den für die Mehrsprachigkeit motivierten und mit Zwei- und Mehrsprachigkeit vertrauten Kindern beim Übergang in die Grundschule schaden könne, wenn sie nicht dem schulmäßigen Anforderungsprofil hinsichtlich der deutschen Sprachkenntnisse möglichst umfassend entsprechen. Dadurch werden leichtfertig individuelle sprachliche Ressourcen einem systemkonformen Sprachbildungskanon und einer traditionellen Fremdsprachendidaktik geopfert. Wie überhaupt in der deutschen Schule, stehen auch bei der Sprachbildung, sofern man sie überhaupt als solche bezeichnen kann, zu viele kurzfristig angelegte ziel- und ergebnisorientierte Lehr- und Lernelemente im Vordergrund. Man sieht zu stark auf das Ziel, weniger auf den Weg, auf dem sich die Kinder befinden. Das schafft unnötigen Druck, statt den Kindern viel Zeit zu lassen, auch auf verschlungeneren Pfaden, als sie vom Lehrplan oder vom Trainingsprogramm der Sprachförderung vorgezeichnet sind, zu ihrem Ziel zu kommen.

These 5: Es gibt bisher nur wenige integrierte Sprachbildungskonzepte, die von der multilingualen Alltagssituation und der sprachlichen Lebenswirklichkeit der Kinder ausgehen und diese für eine frühe plurilinguale Bildung nutzen.

Der Fokus der meisten Konzepte liegt mehr auf der kompensatorischen Sprachförderung. Es ist deshalb kaum verwunderlich, dass in bildungspolitischen Diskussionen eher Programme in den Vordergrund gerückt sind, die möglichst rasch und nahe an eine schulsprachlich verwendbare formale Sprachkompetenz im Deutschen heranführen wollen.^{4f}

Einige Gründe dafür sollen im folgenden benannt werden: Nach wie vor haben deutsche Bildungseinrichtungen einen „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994). Folglich zeigen sie kaum Interesse an in anderen sozialen Kontexten erreichten kommunikativen Kompetenzen in anderen Sprachen als Deutsch, es

2) Eine gute Einführung in das europäische Sprachen- und Lernportfolio gibt Gawlitzek (1999). Ein Vorschlag für die praktische Umsetzung des Sprachenportfolios haben Legutke/ Lortz (2002) ausgearbeitet.

3) Leider führt diese Einstellung bei Migrantenkindern häufig zu einem subtraktiven Bilingualismus, da die mehr oder weniger entwickelte Zweiprächigkeit von Migrantenkindern, die aus funktionalen Kenntnissen der Muttersprache und aus Anfangskenntnissen der Zweitsprache Deutsch besteht, als transitional angesehen und der Verlust der Erstsprache wird bei der Assimilation an die Mehrheitsprache in Kauf genommen wird. (vgl. Budach 2004, S. 80)

4) Das wird auch deutlich, wenn man sich den von dem DJI-Projekt „Schlüsselkompetenz Sprache“ erarbeiteten Leitfaden zur sprachlichen Bildung und Förderung im Elementarbereich in Tageseinrichtungen für Kinder (Jampert u. a. 2005) genau ansieht. Der gute und umfassende Überblick über Konzepte, Projekte und Maßnahmen kann nur wenig über integrierte Konzepte früher Mehrsprachigkeit berichten.

sei denn, es handelt sich um eine schulisch und bildungspolitisch etablierte „Fremdsprache“. Das deutsche Bildungssystem hat sich zu wenig darum bemüht, die Sprachen der Zuwanderer personen- und situationsbezogen oder als partielle Unterrichtssprachen in den pädagogischen schulischen Alltag einzubeziehen und für alle Kinder nutzbar zu machen. Die Fördermaßnahmen für die Muttersprachen der „Ausländerkinder“ sind unter schulorganisatorischen und mehrsprachigkeitsdidaktischen Aspekten unzureichend. Erfreulicherweise gibt es mittlerweile im Förder- und Sonderschulbereich stellenweise eine wachsende Verfügbarkeit und Flexibilität bezüglich der Förderung früher Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung der Erstsprachen.⁵¹

These 6: Das in der internationalen Kinderrechtskonvention fest geschriebene Recht der Kinder auf ihre Muttersprache ist relativ gering im Bewusstsein der deutschsprachigen Bürger/innen und der Pädagogen/innen verankert.

Viele Erzieher/innen, Lehrer/innen und Bildungspolitiker/innen scheinen sich mit dieser rechtlichen Situation und den daraus folgenden Anforderungen für die Bildungseinrichtungen kaum auseinander zu setzen.

So kommt es immer wieder zu Diskriminierungen der Muttersprache, die nicht nur gegen die Rechte des Kindes auf seine sprachliche und kulturelle Identität verstoßen, sondern sich auch nachteilig auf die psychische und sprachliche Entwicklung der Kinder und ihrer Identität auswirken. Die Diskriminierung, Unterbewertung und Vernachlässigung von Minderheitensprachen hält das elitär aufgebaute Gefälle von „hohen“ und „niedrigen“ Kulturen aufrecht und leistet einer weiteren Stabilisierung der spätkolonialistischen und ökonomischen Sprachenhierarchisierung Vorschub. So gerät Kommunikation in den Sog der Abhängigkeit von Sprachprestige.

Es ist eine wichtige Aufgabe, in den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen den Sprachen aller Kinder Gehör zu schenken und Geltung zu verschaffen. Identitäts- und Sprachentwicklung hängen eng zusammen. Die Diskriminierung oder der frühe Verlust der Muttersprache führen häufig zu Störungen im Selbstwertgefühl und in der Lernbereitschaft der Kinder. Bildungs- und Lernkonzepte sollten die Vielfalt und Komplexität von Lebens- und Sprachenwelten beachten. Der Aufbau von

Drohszenarien vor allem gegenüber den Eltern mit Hinweis auf die Einschulung und auf – oft fälschlich diagnostizierte – Sprachdefizite ersticken die Neugier auf Sprache und vergällen die Freude an ihr. Freude an der Sprache wecken und unterstützen, heißt auch ein mehrsprachigenfreudiges Klima schaffen.

Erfreulicherweise wächst vor allem in den Kindergärten die Bereitschaft, die mehrsprachige Alltagssituation zu akzeptieren und in die pädagogische Praxis zu integrieren.

These 7: Eltern brauchen für die Mehrsprachigkeitsbildung ihrer Kinder fachkompetente Beratung. Sie sind gleichzeitig wichtige Partner für die Entwicklung und Förderung früher Mehrsprachigkeit

Migranteneltern sind sich der Wichtigkeit und Nützlichkeit der Muttersprache für die mehrsprachige Bildung meist nicht bewusst, da sie kaum fachlich qualifizierte Beratung und Unterstützung bekommen, wie sie ihre reale kommunikative Kompetenz nutzbringend für die Sprachbildung ihrer Kinder einsetzen könnten.

In formellen und informellen Beratungsgesprächen werden jedoch Eltern von zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Kindern noch zu häufig mit fachlich vermeintlich richtigen, aber irreführenden Ratschlägen von monolingual eingestellten Erzieher/innen, Lehrer/innen, Kinderärzte/innen und Logopäden/innen konfrontiert. Eher hausbackene Ratschläge, zu Hause mit den Kindern Deutsch zu sprechen, in den Kindergärten darauf zu achten, dass die ausländischen Kinder nicht zu oft in ihrer Muttersprache reden und ähnliche Empfehlungen trifft man auch heute noch an. Dass diese Ratschläge mittlerweile von vielen Migranteneltern internalisiert sind und häufig auch als Forderung dieser Eltern auf Erzieher/innen in den Kindergärten zurück kommen, ist verständlich. Leider werden sie dann oft unreflektiert als Bumerang zur Legitimation der einseitigen Förderung der Mehrheitssprache Deutsch ins Feld geführt. Es ist offenkundig, dass es an fachkundiger Beratung mangelt, welche den Eltern bewusst macht, dass sie durch die Pflege der Muttersprache zur Förderung der frühen Mehrsprachigkeit und zu einer guten Entwicklung der Zweitsprache Deutsch ihrer Kinder viel beitragen können. Dies scheitert weniger, vor allem was die mehrsprachliche Bildung angeht, an der viel zitierten Bildungsferne der Eltern als an der in diesem Bereich mangelhaften Beratungskompetenz. Eltern brauchen Anregungen, wie sie ihre sprachlichen Ressourcen am besten nutzen können, um im familiären Alltag und in ihrem Lebensumfeld die Grundle-

51 Dieses Thema wurde z. B. auf einem Seminar der Lehrerfortbildung Baden-Württemberg in Esslingen vom 12.01. bis 15.01.2005 ausführlich behandelt und von Sonder- und Förderschullehrern diskutiert.

gung der mehrsprachigen Bildung ihrer Kinder unterstützen zu können.

Migranteneltern werden selten als wichtige Partner bei der Mehrsprachigkeitsbildung gesehen und ernst genommen. Sie können nicht nur im familiären Umfeld viel für die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder tun, sondern könnten auch in Kindergarten und Grundschule an der mehrsprachigen Bildung mitwirken.

These 8: Die frühe Mehrsprachigkeit ist ein wichtiges Thema für die Erzieher/innen- und Lehrer/innenausbildung

Die Sprachbildung und insbesondere die plurilinguale Bildung haben in der Ausbildung, aber auch in der Fort- und Weiterbildung noch nicht den ihrer Bedeutung entsprechenden Stellenwert. Die Angebote für das Lernen von anderen Sprachen, vor allen Dingen auch von solchen Sprachen, die im unmittelbaren Arbeits- und Lebensfeld Kindergarten und Schule wichtig und nützlich wären, wie zum Beispiel Migranten- und Minoritätensprachen, sind spärlich oder gar nicht vorhanden. In manchen Bundesländern werden „Fremdsprachen“ in der Erzieher/innenausbildung sogar nur als Wahlfächer angeboten. Der Weg zum dreisprachigen Bürger ist noch weit, wenn die Wegbegleiter zu diesem Ziel noch nicht einmal selbst in den Startlöchern stehen.

Es ist im Rahmen der Erzieher/innen- und Lehrer/innenausbildung dringend erforderlich,

- über die neueren Forschungsergebnisse der frühen Mehrsprachigkeit (Neurobiologie, Hirnforschung, Migration Linguistik) zu informieren,
- mit pädagogischen, alltagsorientierten und integrierten Sprachbildungskonzepten vertraut zu machen,
- Beobachtungs-, Analyse- und Evaluationsinstrumente anwenden zu lernen, die auch für die Erfassung und Bewertung der sprachlichen Fähigkeiten von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern geeignet sind (z. B. das Europäische Sprachenportfolio).

These 9: Im deutschen Bildungssystem werden im Kindergartenbereich zu wenige, in der Grund- und Hauptschule so gut wie keine zwei- oder mehrsprachig aufgewachsene Erzieher/innen oder Lehrkräfte fest eingestellt.

In den faktisch mehrsprachigen Kindergärten werden viel zu wenig zwei- und mehrsprachige Fachkräfte eingestellt. In weit höherem Ausmaß gilt dies für den gesamten Schulbereich. Zwei- oder mehrsprachig aufgewachsene Migranten/innen könnten als Fachkräfte auch die

eigenen Erfahrungen ihrer Sprachbiographie nutzen. Leider fehlt es an Unterstützungs- und Förderprogrammen, damit Migranten/innen eine Erzieher/innenausbildung beginnen und abschließen können.

These 10: Die in Deutschland vorhandenen sprachlichen Humanressourcen zur Entwicklung der frühen Mehrsprachigkeit werden viel zu wenig genutzt

Wir brauchen für die Migrantenkinder, wie so häufig gefordert, sicherlich Sprachvorbilder für Deutsch. Wir brauchen sie in dem medial begünstigten Sprachverfall des Deutschen auch zunehmend für die deutschsprachigen Kinder. Wichtig sind aber auch die Vorbilder für die Mehrsprachigkeit. Migranteneltern und Eltern aus gemischtsprachigen Familien sollten in ihrer Vorbildfunktion für die Zwei- und Mehrsprachigkeit gestärkt werden. Dabei haben auch Dialekte und Regionalsprachen (z. B. sizilianisch, sardisch, kurdisch, berberisch) einen nicht zu unterschätzenden Stellenwert.

Eltern mit nichtdeutscher Muttersprache werden kaum für die muttersprachliche Förderung, besonders für die Pflege von Minderheitensprachen im Kindergarten oder in der Grundschule eingesetzt und für diese Aufgabe angeleitet und weiter gebildet. Es ist leider auch sehr schwierig, für solche Zwecke eine finanzielle Förderung zu bekommen, da die sprachpolitischen Zielsetzungen weitgehend in eine andere Richtung tendieren.

In anderen Institutionen oder in nichtschulischen Kontexten (in Familie, Verwandtschaft, Nachbarschaft, Freundeskreis, in Kirchengemeinden, muslimischen Kultur- und Religionsgemeinschaften, in Migrantenvereinen, in gewerkschaftlichen und kirchlichen Bildungswerken) erworbene und erlernte Sprachkenntnisse sind schulisch kaum verwendbar oder bewertbar. Das gilt sogar in manchen Bundesländern für die schulisch erworbenen Kenntnisse des muttersprachlichen Unterrichts. Ein Bildungsguthaben für nichtdeutsche muttersprachliche oder anderssprachige Kenntnisse ist in den Schulen kaum eingeführt. Sprachbildung und Sprachkompetenz sollte aber nicht verwechselt werden mit schulischer Verwertbarkeit. Die Bewertung von schulisch und außerschulisch erworbenen Sprachkompetenzen unter Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) ist bis jetzt nur selten in das deutsche schulische Bewertungssystem eingegangen.⁶

6) vgl. Fußn. 2