

Mehrsprachiger Spracherwerb im ZAS: Forschung und Praxis

Natalia GAGARINA und Insa GÜLZOW

Seit Jahren schlagen Berliner Bildungspolitiker Alarm: Die Deutschkenntnisse von vielen Grundschülerinnen und -schülern sind schlecht, obwohl fast 20 Millionen Euro pro Jahr in Sprachförderung investiert werden (Dietz u. Lisker, 2008). In Berlin zeigen durchschnittlich 20,9% der fünfjährigen Kinder mit Migrationshintergrund Auffälligkeiten beim Nachsprechen von Sätzen, bei Kindern türkischer Herkunft sind es sogar 26%. Schwierigkeiten bei der Pluralbildung haben 23,2% der Kinder (32,1% bei Kindern türkischer Herkunft) (Oberwöhrmann u. Bettge, 2012: 64). Insgesamt liegt der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in Berlin bei 40% (www.bildungsbericht.de). Die obligatorische Schuleingangsuntersuchung (Brinkhues, 2005) wird von Kinderärzten/-innen in Kinder- und Jugendgesundheitsdiensten durchgeführt und wirft eine Reihe von Fragen auf. Gibt es einen Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Deutschkenntnissen? Warum gibt es dann fast ebenso hohe Prozentsätze von sprachauffälligen Kindern deutscher Herkunft? Welche Rolle spielen (erworbene) Sprachentwicklungsstörungen? Gibt es Möglichkeiten, die Sprachdefizite bereits früh zu identifizieren und zu beheben, damit diese Kinder beim Schulbeginn bessere Leistungen erbringen? Wie verläuft der Spracherwerb in den Erwerb einzelnen Sprachen bei bilingualen Kindern? Welche Besonderheiten bringt der Erwerb der deutschen Sprache mit sich, wenn Kinder Türkisch oder Russisch als Herkunftssprache sprechen? Welche Rolle kommt dem sozialen Umfeld der Kinder zu?

Diesen Fragen widmet sich BIVEM, der Berliner Interdisziplinäre Verbund für Mehrsprachigkeit, um Forschungsergebnisse in konkrete Fördermaßnahmen im Vor- und Grundschulbereich umzusetzen. BI-

VEM vereint Sprachwissenschaftler/-innen, deren Expertise im Bereich des Spracherwerbs liegt, mit Expertinnen und Experten aus Erziehungs- und Diagnosebereichen. Das ZAS ist ein außeruniversitäres Forschungsinstitut des Landes Berlin, an dem neben Projekten, die sich der Erforschung der menschlichen Sprachfähigkeit im Allgemeinen und ihrer Ausprägung in Einzelsprachen widmen, in gesondert geförderten Projektbereichen ein Schwerpunkt auf die Erforschung des Erwerbs einer oder mehrerer Sprachen gelegt wird. In diesem Bereich ist auch BIVEM angesiedelt und wird durch weitere, unterschiedlich theorie- und praxisbezogene Projekte ergänzt.

Das Projekt FREPY (*Friendly Resources for Playful Speech Therapy*) ist stark praxisbezogen und wird von COMENIUS im Rahmen des europäischen Programms „Lebenslanges Lernen“ finanziert. In Anlehnung an Spielformen wie z.B. Computer- oder Brettspiele wurden interaktive Fördermaterialien für Kinder entwickelt. Eltern und ihre Kinder sollen dazu ermuntert werden, spielend Sprache zu lernen. FREPY wurde in Kooperation mit Estland, Litauen und Slowenien durchgeführt, um die Erfahrungen und die Expertise der teilnehmenden Länder miteinander zu verbinden. Zum gegenseitigen Nutzen werden die aktuellsten Forschungsergebnisse in die Praxis umgesetzt. Das Ziel des Projekts ist die kontinuierliche Erarbeitung von interaktiven und multifunktionalen Materialien zur Sprachförderung in den nationalen Sprachen der Partnerländer. In Deutschland richten sich diese insbesondere an russisch-deutsche bilinguale Kinder. Die Materialien (Spiele, Puzzle, Bildergeschichten, etc.) sind als Druckversion und im Internet (www.frepy.eu) frei verfügbar und so für Erzieher/-innen, Lehrer/-innen und Eltern leicht zugänglich. Die Übungen eignen sich sowohl zur individuellen als auch zur Gruppenförderung von Kindern im Alter von fünf bis acht Jahren. Die Materialien dienen zur sprachlichen Weiterentwicklung von Sprachverständnis und -produktion in verschiedenen Bereichen wie Syntax, Lexikon, Phonologie, Pragmatik und Diskurs. Weiterhin wurden Bildgeschichten erstellt, die zur Produktion von Erzählungen anregen sollen. Das Projekt trägt zum besseren Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten bei, indem methodische Richtlinien für Eltern und Erziehungskräfte erstellt werden. Im Internet soll zudem eine Plattform

erarbeitet werden, auf der eigene Erfahrungen und geeignete Methoden mitgeteilt und gemeinsam weiterentwickelt werden können. Auf diese Weise soll auch das Bewusstsein für die Notwendigkeit der Sprachförderung bei Kindern erhöht werden.

Da oftmals Fehlentscheidungen aufgrund falscher Diagnosen als Folge der Verwendung eines unangemessenen Sprachstandtests gefällt werden (weiteres s.u.), wurde am ZAS ein Sprachstandtest Russisch für mehrsprachige Kinder (SRUK) entwickelt. SRUK ist ein linguistisch und psycholinguistisch fundiertes Sprachstandsscreening für bilingual russisch-deutsche Kinder im Vorschul- und Frühschulalter. Der Test überprüft die Fähigkeiten bilingualer Kinder im Russischen im produktiven und rezeptiven Lexikon für Verben und Nomen, Produktion morphologischer Markierungen an Verben (Verbflexion 1. und 2. Person Singular Präsens) und Nomen (Kasus Akkusativ und Dativ Singular), sowie das Verständnis grammatischer Strukturen auf Satzebene. Die Normierung des Testes ist noch nicht vollständig abgeschlossen, zurzeit liegen Daten von mehr als 300 Kindern vor (Gagarina et al., 2010; Gagarina, im Druck).

Auf theoretischer Ebene werden am ZAS Untersuchungen zur Anapherresolution bei monolingualen und bilingualen Kindern durchgeführt, sowie zum Erwerb und zur Erosion von morphologischen Systemen. Ein weiterer Schwerpunkt der Spracherwerbsforschung am ZAS ist die Untersuchung der Entwicklung von Erzählfähigkeiten auf Makroebene in beiden (allen) Sprachen mehrsprachiger Kinder (MAIN *Multilingual Assessment Instrument for Narratives*, Gagarina et al., 2012). Anhand eigens entwickelter Bildgeschichten („Fox-Geschichte“, cf. Gülzow u. Gagarina, 2007) sowie bereits bekannter Bildgeschichten („Bird-Geschichte“, Hickmann, 2003) werden und wurden zahlreiche narrative Daten, u.a. im Rahmen des Projektes Diskurs BiSLI (*Discourse Coherence in Bilingualism and Specific Language Impairment*) analysiert (Gagarina, 2012).

Im Rahmen von BIVEM werden unterschiedliche Methoden zur Sprachförderung von bilingualen Kindern in Kindertagesstätten evaluiert. Neben einer Kontrollgruppe wird die Effektivität einer erzieherzentrierten (M1) Sprachfördermaßnahme mit der einer kinderzentrier-

ten (M2) Sprachfördermaßnahme verglichen. Die Untersuchung wird von Mitarbeiterinnen verschiedener Kooperationspartner des Verbundes durchgeführt. Bei der erzieherzentrierten Sprachfördermaßnahme findet die Förderung alltagsintegriert statt. Hierfür wurden Erzieherinnen aus Kindertagesstätten im Rahmen einer speziell konzipierten BIVEM-Fortbildung ausgebildet. Die Erzieherinnen nehmen an insgesamt acht 90-minütigen Seminaren teil, die über einen Zeitraum von vier Monaten angeboten werden. Im selben Zeitrahmen wird diese Weiterbildung später durch die Erarbeitung von konkreten Maßnahmen ergänzt. Spontane Produktionsdaten und Erzählungen von den teilnehmenden Kindern werden für eine spätere Analyse aufgenommen. Bei der kinderzentrierten Sprachfördermaßnahme werden Kinder in kleinen Gruppen zwei Mal pro Woche jeweils 30 Minuten über einen Zeitraum von vier Monaten gefördert. Auch von diesen Kindern werden Daten aufgenommen, um einen Vergleich mit den Kindern aus M1 zu ermöglichen.

Neben einer starken Praxisorientierung bietet BIVEM einen Anknüpfungspunkt für wissenschaftliche Diskussionen und Auseinandersetzungen mit fachinteressiertem Publikum. So wurde z.B. der Entwurf des Studiendesigns als Poster auf einer internationalen Konferenz (COST Action IS0804) *Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment* am 14. Mai 2012 in Berlin vorgestellt. Dabei konnte auf den neu gegründeten Verbund BIVEM aufmerksam gemacht werden. Die Arbeit des Verbundes wurde Ende April 2012 auch auf einer internationalen Konferenz in Sankt Petersburg vorgestellt, was ein Arbeitstreffen mit Kolleginnen und Kollegen aus dem sprachtherapeutischen Bereich in Russland sowie dem Bereich der Sprachförderung ermöglichte. Am 2. Juni nahm BIVEM in Kooperation mit Deutschdidaktik/Deutsch als Zweitsprache der Humboldt-Universität zu Berlin erfolgreich an der Langen Nacht der Wissenschaften in Berlin teil. Dort wurden Informationen über die Arbeit des Verbundes, Weiterbildungsangebote für Erzieher/-innen, Ratgeberliteratur und Angebote für Eltern präsentiert sowie Sprachspiele im Rahmen des FREPY-Programms mit Kindern durchgeführt. An den Standorten von anderen Kooperationspartnern wurden zur Langen Nacht der Wissen-

schaften ebenfalls Informationen über den Verbund verteilt. Weitere öffentliche Veranstaltungen, an denen BIVEM teilnahm, waren z.B. die Woche der Sprache und des Lesens und der 3. Berliner Grundschultag an der Humboldt-Universität zu Berlin zum Thema „Vielfalt - Chancen und Herausforderungen in kindlichen Bildungsprozessen“.

Die Kommunikation von wissenschaftlichen Ergebnissen über den wissenschaftlichen Diskurs hinaus ist ein besonderes Anliegen von BIVEM und für die erfolgreiche Entwicklung von Sprachförderprogrammen besonders wichtig. Wie auch in anderen Großstädten Deutschlands ist in Berlin die Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund besonders groß (ca. 40%, s.o.). Bei schlechten Ergebnissen im sprachlichen Bereich führt dies in der öffentlichen Diskussion schnell dazu, dass ein Bezug von Migrationshintergrund zu schlechten Deutschkenntnissen vorschnell hergestellt wird. Die Zusammenhänge scheinen auf der Hand zu liegen, tatsächlich ist das Zusammenwirken von einzelnen Faktoren jedoch deutlich komplexer. Teure Sprachfördermaßnahmen, die seit Jahren nicht den gewünschten Erfolg mit sich bringen, haben den Druck auf Bildungspolitiker/-innen enorm erhöht, aber häufig führt mangelnde Sachkenntnis weiterhin zu falschen Entscheidungen in der Politik und zu verheerenden Meldungen in der Presse. Wissenschaftliche Studien über die entscheidenden Faktoren für einen erfolgreichen Entwicklungsverlauf und zu den Entwicklungsmechanismen bei Mehrsprachigkeit liefern Ergebnisse von besonderer Bedeutung, die als Grundlage für die frühkindliche Sprachdiagnose und die Entwicklung von Programmen zur Sprachförderung dienen können. Bei der Entwicklung von Sprachförderprogrammen ist es besonders wichtig, alle Kinder - also auch einsprachig deutsch aufwachsende Kinder - mit in die Überlegungen einzubeziehen, um einen umfassenden Überblick über den Einfluss verschiedener Faktoren zu erhalten. So ist zum Beispiel ein Migrationshintergrund keinesfalls immer als Hauptursache von schlechten Deutschkenntnissen anzusehen, auch Kinder aus bildungsfernen Familien mit der Herkunftssprache Deutsch zeigen schlechte Ergebnisse (Oberwöhrmann u. Bettge, 2012). Zum Vergleich: 2012 hatten bundesweit 39% der drei- bis siebenjährigen Kinder, die zu Hause auch eine andere Sprache sprechen, Sprachförderbedarf. Unter den Kindern, die

zu Hause ausschließlich Deutsch sprechen, sind es 21% (www.bildungsbericht.de). Die Gründe für einen Förderbedarf bei Kindern, die einsprachig deutsch aufwachsen, können folglich nicht im Bereich der Mehrsprachigkeit liegen. Diese Gründe präzise zu ermitteln und von den Besonderheiten des mehrsprachigen Spracherwerbs abzugrenzen, ist besonders wichtig und ein Forschungsschwerpunkt am ZAS, um sprachunabhängige Faktoren bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern angemessen berücksichtigen zu können und um zu ermitteln, wie auch einsprachig deutsch aufwachsende Kinder mit Defiziten gefördert werden können.

Türkisch und Russisch gehören zu den meistgesprochenen Migranten-sprachen in Berlin und auch bundesweit. Unterschiedliche Quellen nennen hier verschiedene Zahlen: Laut Brehmer (2007) gibt es in Deutschland über 2,7 Millionen russischsprachige Mitbürger/-innen, Silbereisen (2010) nennt über 4,2 Millionen (Aussiedler/-innen) (vgl. Mikrozensus, 2011). Gesellschaftlich ist Mehrsprachigkeit ein Fakt, auf EU-Ebene ist das Beherrschen mehrerer Sprachen gewünscht und wird als identitätsbildend für den europäischen Bürger in einer Bildungsgesellschaft angesehen: *a desirable life-skill for all European citizens* (Council conclusions of 22 May 2008 on multilingualism. Official Journal C 140 , 06/06/2008 P. 0014 - 0015).

Im Gegensatz zu diesen Äußerungen stehen Meldungen, die einen Zusammenhang herstellen zwischen schlechten Deutschkenntnissen und der Sprache, die zu Hause vorwiegend gesprochen wird. Am 13. Mai 2013 meldete die Online-Ausgabe der Zeitung Frankfurter Allgemeine Rhein-Main „Mangelnde Deutschkenntnisse: Zu Hause wird oft nur Türkisch gesprochen“¹ Ähnliche Meldungen finden sich für denselben Erscheinungstag in den Online-Ausgaben fast aller gängigen Tages- und Wochenzeitungen, darunter Die Welt, Der Spiegel, Bild und Hamburger Abendblatt.

Der Hintergrund der Forderung ist klar: Sind die Deutschkenntnisse von Kindern schlecht, soll das Sprachangebot quantitativ gesteigert werden. Eine Studie am ZAS konnte für bilinguale russischsprachige

¹ www.faz.net/aktuell/rhein-main/mangelnde-deutschkenntnisse-zu-hause-wird-oft-nur-tuerkisch-gesprochen-12181881.html

Kinder in Berlin jedoch nachweisen, dass die Menge des zu Hause gesprochenen Deutschen keinen Einfluss auf die Deutschkenntnisse der Kinder hatte – wohl aber auf ihre Kompetenzen in der Herkunftssprache (Klassert u. Gagarina, 2010). Die Ergebnisse stammen aus dem Projekt Spracherwerb als Voraussetzung zur sozialen Integration von russischsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland und Israel², die den Einfluss des elterlichen Inputs auf die Sprachentwicklung bilingual aufwachsender Migrantenkinder betrachtet. Dazu wurden zunächst die Debatte sowie der aktuelle Forschungsstand bezüglich der Frage aufgegriffen, welche Sprache Eltern mit Migrationshintergrund mit ihren Kindern sprechen sollten, um deren Sprachentwicklung optimal zu unterstützen. Zur Klärung dieser Frage wurde eine Studie mit 45 vier- bis sechsjährigen Kindern russischsprachiger Migranten/-innen aus Berlin durchgeführt. Es wurden drei Gruppen verglichen, die sich einzig durch die Menge des zu Hause gesprochenen Deutschen unterschieden. Die statistische Auswertung ergab keinen Unterschied zwischen den Gruppen in den Fähigkeiten der deutschen Sprache, jedoch signifikante Unterschiede in der russischen Sprache. Demnach kann kein förderlicher Einfluss der Verwendung des Deutschen durch Eltern mit Migrationshintergrund auf die Entwicklung dieser Sprache bei ihren Kindern nachgewiesen werden. Ihre Sprachentwicklung in der Herkunftssprache Russisch ist jedoch maßgeblich vom Sprachangebot der Eltern abhängig. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse und mit dem Wissen, dass für die Eltern-Kind-Beziehung die Beherrschung der Muttersprache der Eltern sehr wichtig ist, kann man den Gebrauch der Muttersprache durch die Eltern nur unterstützen.

Die Beherrschung der Herkunftssprache ist für die Identität der Kinder von enormer Wichtigkeit. Zum einen ist die Sprache eng mit der Kultur einer Sprechergemeinschaft verknüpft. Feste und Rituale sind nicht ohne weiteres in eine andere Sprache zu übertragen. Zum anderen ist die Herkunftssprache für die Bindung an die Eltern wichtig. Die Eltern-Kind-Beziehung wird in der Regel über die Herkunftssprache

² S. hierzu, <http://www.zas.gwz-berlin.de/bilingual.html>

der Eltern gestaltet (Portes u. Hao, 1998; Wong-Fillmore, 2000). Im Jugendalter besteht auch bei Kindern mit Migrationshintergrund die Gefahr, dass Eltern den Kontakt zu ihnen verlieren. Die Kinder wachsen heran und wollen sich von der Generation der Eltern abgrenzen und lösen. Die Gefahr des Kontaktverlustes ist besonders groß, wenn die Verständigungsmöglichkeiten eingeschränkt sind und etwa der Wortschatz der Kinder in der Herkunftssprache nicht ausreichend ist, um Probleme und Konflikte zu diskutieren. Umgekehrt ist die Kenntnis der Umgebungssprache – in unserem Fall Deutsch – bei den Eltern häufig nicht ausreichend entwickelt, um sich so mit den Kindern zu verständigen. Doch letztlich ist das Erlernen der Herkunftssprache wegweisend für das Erlernen weiterer Sprachen wie Deutsch, da beim Erlernen von sprachspezifischem Wissen wie Wortschatz und Grammatik bestimmte Meilensteine durchlaufen werden müssen, um eine gesunde Sprachentwicklung zu gewährleisten.

Entgegen der Annahme, dass das gleichzeitige Erlernen mehrerer Sprachen ein Kind überfordern könne, bringt Mehrsprachigkeit bzw. das Beherrschen von mehreren Sprachen eher einen Vorteil als einen Nachteil mit sich. Mehrsprachigkeit wirkt sich zum Beispiel positiv auf das Arbeitsgedächtnis aus (Yang et al., 2005; Bialystok, 2009) und die Kinder haben einen flexibleren Umgang im Bereich der sprachlichen Pragmatik (Siegal, Matsuo u. Pond, 2007). Metalinguistische Fähigkeiten werden gestärkt und ermöglichen den Kindern eine Reflexion über die Eigenschaften und die Strukturen von Sprache. Mehrsprachig aufwachsende Kinder sind im Vergleich zu monolingual aufwachsenden Kindern verstärkt in der Lage, sprachliche Beziehungen abzuleiten (Bialystok, 2001 u. 2004). Mehrsprachigkeit schult den Ausbau von Kohäsionen im Bereich der Konversation und des Verständnisses im Gespräch (Siegal et al., 2010). Die sprachliche Umsetzung von Kontrolle fällt mehrsprachigen Kindern häufig leichter (Carlson u. Meltzoff, 2008, aber Costa et al., 2009). Interessanterweise sind die kognitiven Vorteile, die Mehrsprachige aufweisen, ein Schutz gegen die Symptome von Alzheimer in späteren Jahren (Diamond, 2010: 332).

Es gilt als gesichert, dass soziale Faktoren einen großen Einfluss auf die allgemeine Entwicklung des Kindes und damit auch die Sprachent-

wicklung haben. Sobald sprachliche Defizite auftreten, wird allerdings häufig übersehen, dass die Ursachen für einen verzögerten oder gestörten Spracherwerb schwer zu ermitteln und die Ergebnisse oft irreführend sind (Paradis, 2010; Genesee, Paradis u. Crago, 2004). Obwohl bilinguale (zweisprachige) Kinder in vielen Bereichen im Vorteil sind, weichen die sprachlichen Fähigkeiten von denen monolingualer (einsprachiger) Kinder ab und können, oberflächlich betrachtet, zu falschen Schlüssen führen. Im Vergleich mit dem monolingualen Erwerb erscheint der Verlauf des Erwerbs zweier Sprachen oft unvollständig oder lückenhaft (z.B. im Lexikon). Die Sprache bilingual aufwachsender Kinder weist eine oberflächliche Anfangsähnlichkeit zu der Sprache von monolingual aufwachsenden Kindern mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) auf. Im Gegensatz zu den Befunden bei SSES verschwinden die Auffälligkeiten bei bilingual aufwachsenden Kindern allerdings im Laufe des Alters wieder, wenn der Erwerb ansonsten ungestört verläuft. Da bilinguale Kinder immer noch häufig mit den Tests für monolinguale Kinder getestet werden, kommt es oft zu Fehldiagnosen (Thordardottir et al., 2006; De Houwer, 2009, aber LiSe-DAZ Schulz u. Tracy, 2011).

Aufgrund dieser Befunde wird inzwischen der Mehrsprachigkeit im Kontext der Sprachtherapie mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Am 22./23. Februar 2013 veranstaltete der Deutsche Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten (dbs) sein 14. Wissenschaftliches Symposium zum Thema „Mehrsprachigkeit im Kontext der Sprachtherapie“. In Deutschland leben insgesamt ca. 16 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund. Bundesweit sprechen mehr als 10% der Kinder Deutsch nicht als ihre Muttersprache. Wenn mehrsprachige Personen von Sprachentwicklungsstörungen oder Aphasien betroffen sind, stellt sich die Frage, ob die auffällige Sprache eine Folge mangelnder Deutschkenntnisse oder einer (erworbenen) Sprachstörung ist. Aus genannten Gründen ist für die Erfassung der allgemeinen Kompetenzen Mehrsprachiger auch eine Sprachstandfeststellung der Erstsprachkompetenzen wichtig. Die Diagnostik in der Erstsprache leistet einen wichtigen Beitrag zur allgemeinen SSES-Diagnose. Im Gegensatz zu sprachspezifischen Verzögerungen in der Umgebungssprache (Deutsch) tritt eine SSES bei

bilingualen Kindern in beiden Sprachen auf. Sie sind grammatikspezifisch, also von der Struktur der untersuchten Sprache abhängig, so dass ein Vergleich schwierig sein kann, wenn sich Entwicklungsschritte in den einzelnen Sprachen unterscheiden (Rothweiler, im Druck). Der Vergleich ist insbesondere dann schwierig, wenn die für die Sprachstandmessung in den zu vergleichenden Sprachen verwendeten Test untereinander nicht vergleichbar sind.

Aufgrund der noch relativ jungen Erkenntnis, dass der mehrsprachige Spracherwerb eigenen Regularien folgt, die nicht aus den Ergebnissen zum einsprachigen Erwerb abzuleiten sind, sind viele Fragen zu sprachlichen Auffälligkeiten unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit noch ungeklärt. Hier stellt sich z.B. die Frage, ob Sprachtherapeutinnen- und -therapeuten ihr Methodenrepertoire auf Deutsch und Russisch, bzw. Deutsch und Türkisch anbieten müssen, oder ob die Therapie sprachlicher Strukturen exemplarisch in einer Sprache ausreichend ist. Sind die sprachlichen Symptome nur durch Sprachtherapie beeinflussbar oder wären früh- oder heilpädagogische Maßnahmen angebracht? Für die Entscheidung, ob ein Kind sprachliche Fördermaßnahmen oder eine Sprachtherapie benötigt, muss festgestellt werden, wo die Ursachen für den auffälligen Erwerbsverlauf liegen. Es muss geklärt werden, wie die Sprachentwicklung, das Sprachlernen und die Sprachrehabilitation bei mehrsprachigen Kindern aussieht. Welche zusätzlichen Ressourcen werden bei der Arbeit mit mehrsprachigen Klientinnen und Klienten benötigt?

Angesichts der genannten Zahlen von Kindern mit Förderbedarf liegt es auf der Hand, dass Kindertagesstätten mit der Aufgabe überfordert sind. Zuwenig Personal und zu geringe Kenntnisse der Erzieher/-innen über Diagnose und geeignete Fördermaßnahmen stellen ein ernstzunehmendes Problem dar. Für Kinder mit nicht-deutscher Herkunftssprache hat die Kindertagesstätte eine zentrale Bedeutung für Bildungs- und Spracherwerbsprozesse. In der Kindertagesstätte sind die Kinder in der Lage außerhalb ihres familiären Kontextes neue soziale Beziehungen und sichere Bindungen zu anderen Kindern und Erwachsenen aufbauen und können so die Grundlage für weitere Bildungsprozesse schaffen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2004). Der

interdisziplinäre Verbund BIVEM ist bemüht, die unterschiedlichen Faktoren, die zu einem erfolgreichen mehrsprachigen Spracherwerb beitragen, präzise zu ermitteln und sowohl im diagnostischen wie auch therapeutischen Bereich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen bei der Entwicklung von Sprachförderprogrammen Hilfestellung zu leisten. Auch in Zukunft soll die Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen in diesem Bereich auf diese Weise gestärkt werden.

Literatur

- BIALYSTOK, E. (2001), *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press
- BIALYSTOK, E. (2004), The impact of bilingualism on language and literacy development, in: BHATIA, T.K. and RITCHIE, W.C., *Handbook of bilingualism*, Blackwell, Oxford
- BREHMER, B. (2007), Sprechen Sie Qwelja? Formen und Folgen russisch-deutscher Zweisprachigkeit in Deutschland, in: ANSTATT, T. (Eds.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*, Tübingen: Attempto, 163-185
- BUNDESMINISTERIUM DES INNERN (Eds.) (2012), *Demographiebericht. Bericht der Bundesregierung zur demographischen Lage und künftigen Entwicklung des Landes*, Berlin: Bundesministerium des Innern
- CARLSON, S.M., & MELTZOFF, A.N. (2008), Bilingual Experience and executive functioning in young children, in: *Developmental Science*, 11 (2), 282 – 298
- COSTA, A., HERNANDEZ, M., COSTA-FAIDELLA, J. and SEBASTIAN-GALLÉS, N. (2009), On the bilingual advantage in conflict processing: now you see it, now you don't. *Cognition*, 113, 135–149
- DE HOUWER, A. (2009), *Bilingual first language acquisition*, Bristol
- DIAMOND, J. (2010), The benefits of multilingualism. *Science*, 330 (6002), 332–333
- GAGARINA, N., KLASSERT, A. and TOPAJ, N. (2010), *Sprachstandstest Russisch für mehrsprachige Kinder / Russian language proficiency test for multilingual children*, ZAS Papers in Linguistics 54, Sonderheft, Berlin: ZAS
- GAGARINA, N. (2012), Discourse cohesion in the elicited narratives of early Russian-German sequential bilinguals, In: BRAUNMÜLLER, K. and GABRIEL, G. (eds.), *Multilingual Individuals and Multilingual Societies*, Amsterdam: Benjamins, 101–120