

1 EIN KIND, MEHRERE SPRACHEN

Mehrsprachigkeit, Sprachentwicklung und Sprachförderung in Luxemburg

Dieser Beitrag behandelt die kognitiven Grundlagen des einsprachigen und mehrsprachigen Spracherwerbs. Im Fokus steht die Frage, was aktuelle Forschungsergebnisse über die Fähigkeit von Kindern, mehr als nur eine Sprache zu lernen, aufzeigen und welches die Folgen einer mehrsprachigen Erziehung für die kognitive Entwicklung sind. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf Kindern so genannter sprachlicher Minderheiten, also auf Kindern, deren Erstsprache sich von der Sprache in ihrem sozialen Umfeld unterscheidet (z. B. Portugiesisch sprechende Kinder in Luxemburg). Herausforderungen, mit denen Fachkräfte im Bereich der Sprache in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern konfrontiert sind, werden diskutiert.

Ebenfalls werden mögliche Lösungen vorgestellt, die auf der Grundlage von Forschungen zu mehrsprachigen Kindern aus Luxemburg beruhen. Abschließend werden zwei neue wissenschaftlich fundierte Sprachförderprogramme vorgestellt: das Erstsprachförderprogramm MOLLY (*Mother-tongue Oral Language and Literacy for Young*), das auf die spezifischen Bedürfnisse von Kindern mit portugiesischem Migrationshintergrund in Luxemburg zugeschnitten ist, sowie das Leseförderprogramm LALA (*Lauter léschteg Lauter*), welches die Entwicklung der Vorläuferfertigkeiten für das Lesenlernen bei Kindern im *cycle 1* spielerisch fördert und besonders Kindern mit einem anderen Sprachhintergrund als Luxemburgisch den schulischen Einstieg erleichtert.

1.1 Was versteht man unter Mehrsprachigkeit?

In der Regel werden unterschiedliche kategoriale Bezeichnungen verwendet, um die Situation der Mehrsprachigkeit eines Kindes zu beschreiben. Es gibt verschiedene Arten der Klassifizierung, welche sich nicht unbedingt gegenseitig ausschließen. Oftmals wird zwischen **simultaner** und **sukzessiver** Mehrsprachigkeit unterschieden. Im Falle der simultanen Mehrsprachigkeit (auch doppelter Erstspracherwerb) lernen Kinder mehrere Sprachen von Geburt an, zum Beispiel wenn beide Elternteile unterschiedliche Erstsprachen mit dem Kind sprechen. Von

sukzessiver Mehrsprachigkeit (auch Zweitspracherwerb) spricht man in der Regel, wenn Kinder eine zweite oder dritte Sprache erst dann lernen, wenn sie bereits ein gewisses Niveau in der Erstsprache erworben haben, zum Beispiel beim Eintritt in die *crèche* oder in den Kindergarten. Obwohl Mehrsprachigkeit häufig anhand dieser Kategorien beschrieben wird, ist es wichtig zu unterstreichen, dass es sich in Wirklichkeit um ein multidimensionales Konstrukt handelt, insofern jedes Kind mehr oder weniger mehrsprachig aufwächst (Luk & Bialystok, 2013). →

Empirische Untersuchungen zeigen, dass sich Kinder auch bei sukzessiver Mehrsprachigkeit problemlos eine zweite oder dritte Sprache aneignen können.

→ Ab welchem Alter man Sprachen gelernt hat und wie gut man sie beherrscht, ist nicht ausschlaggebend dafür, wie „mehrsprachig“ man ist. Mehrsprachig ist im Prinzip jeder, der flexibel von einer Sprache in die andere wechseln kann. Frühes Lernen einer Sprache (z. B. simultane Mehrsprachigkeit) heißt auch nicht automatisch, dass Kinder ihre verschiedenen Sprachen perfekt beherrschen. Die Sprachentwicklung hängt von vielen Faktoren ab. Zum Beispiel spielen die Häufigkeit und die Art und Weise, in der die Sprachen benutzt werden, eine zentrale Rolle. Ebenso wird der Spracherwerb von der Motivation des Kindes und der Notwendigkeit, die Sprachen zu

benutzen, beeinflusst. Empirische Untersuchungen zeigen, dass sich Kinder auch bei sukzessiver Mehrsprachigkeit problemlos eine zweite oder dritte Sprache aneignen können und dass auch ältere Kinder und Jugendliche bis hin zu Erwachsenen unter den richtigen Voraussetzungen eine zusätzliche Sprache bis zu einem sehr hohen Niveau erwerben können (Lightbown, 2008). Auch emotionale Gründe können einen Einfluss auf die Sprachentwicklung haben. Wenn zum Beispiel die Familiensprache kein hohes gesellschaftliches Ansehen genießt, kann dies dazu führen, dass ein Kind diese Sprache ablehnt, um von seinem Umfeld nicht abgewiesen zu werden.

1.2 | Sprachentwicklung bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern

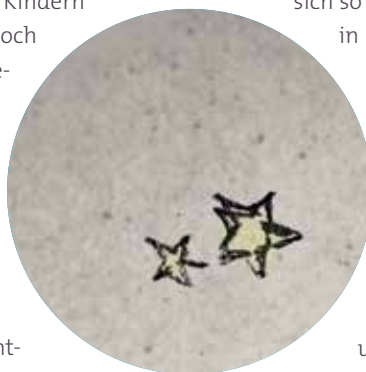
1.2.1 Sprachentwicklung bei typisch entwickelten mehrsprachigen Kindern

Die so genannten Meilensteine der Sprachentwicklung sind demnach bei mehrsprachigen und einsprachigen Kindern grundsätzlich identisch.

Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, erwerben ihre verschiedenen Sprachen etwa nach dem gleichen Zeitplan wie einsprachige Kinder. Die so genannten Meilensteine der Sprachentwicklung sind demnach bei mehrsprachigen und einsprachigen Kindern grundsätzlich identisch. Im Unterschied zu einsprachigen Kindern bilden mehrsprachige Kinder jedoch mehrere Sprachsysteme aus (Genesee, Paradis & Crago, 2011).

Sprache besteht für junge Kinder zunächst aus einer Anzahl von Klängen und Lauten. Die Kinder müssen lernen, diese Klänge und Laute zu verstehen und korrekt zu verwenden. Die Entdeckung der Regeln des Lautsystems einer Sprache ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die die meisten Kinder jedoch mühelos bewältigen. Säuglinge sind beispielsweise in der Lage, sämtliche in der Welt vorkommenden Sprachlaute zu erkennen und zu unterscheiden, während Erwachsene häufig Schwierigkeiten bei der genauen Differenzierung von Lauten einer Fremdsprache

haben. Ungefähr ab dem sechsten Lebensmonat fangen Säuglinge dann jedoch an, diese universelle Fähigkeit des Erkennens und Unterscheidens von Sprachlauten ihnen fremder Sprachen zu verlieren und reagieren bevorzugt auf die Laute ihrer Erstsprache(n). Ihr Sprachsystem spezialisiert sich so auf die Laute der Sprachen, die sie in ihrer Umgebung hören (Cheour, Ceponiene, Lehtokoski, Luuk, Allik, Alho & Näätänen, 1998). Mehrsprachig aufwachsende Kinder eignen sich ganz natürlich das Lautsystem mehrerer Sprachen an und sind bereits sehr früh in der Lage, ihre verschiedenen Sprachen voneinander zu unterscheiden.



Mit etwa 12 Monaten beginnen mehrsprachige ebenso wie einsprachige Kinder, ihre ersten Wörter zu sprechen. Auch die ersten Wortkombinationen und Drei-Wort-„Sätze“ lernen mehrsprachige Kinder in der Regel im gleichen Alter wie einsprachige Kinder. Der Spracherwerb aller Kinder (mehrsprachiger sowie einsprachiger) unterliegt

einer großen Variationsbreite. Jedes Kind hat sein eigenes Tempo, in dem es die verschiedenen Phasen der Sprachentwicklung durchläuft. Wichtig ist hierbei insbesondere die Erkenntnis, dass die Sprachentwicklung bei mehrsprachigen Kindern in der Regel nicht langsamer verläuft als bei einsprachigen Kindern (Pearson, Fernández, & Oller, 1993). Mehrsprachige Kinder fangen beispielsweise nicht später an zu sprechen und weisen auch kein höheres Risiko für eine Sprachentwicklungsstörung auf.

Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, vermischen die Sprachen oftmals. Sie benutzen zum Beispiel in einem Satz Wörter aus verschiedenen Sprachen („Ich bin fatigué“) oder sprechen den Anfang eines Wortes in einer Sprache und die Endung in einer anderen („Wolkāo“). Sprachmischungen sind bei mehrsprachigen Menschen völlig normal und bedeuten in keinster Weise, dass Kinder deswegen ihre Sprachen verwechseln

oder dass sie von einer Sprachentwicklungsstörung betroffen sind. Im Gegenteil, die Forschung hat gezeigt, dass Sprachmischungen eine äußerst anspruchsvolle Art des Sprachgebrauchs darstellen, welche gute sprachliche Kompetenzen in den verschiedenen Sprachen sowie ein tiefgründiges Verständnis der Struktur verschiedener Sprachsysteme voraussetzt (Hughes, Shaunessy, Brice, Ratliff & McHatton, 2006). Es ist auch nicht ungewöhnlich, dass Kinder unterschiedliche Kompetenzen in ihren verschiedenen Sprachen aufweisen (Engel de Abreu, Baldassi, Puglisi & Befi-Lopes, 2013). In der Regel haben mehrsprachige Kinder eine stärkere Sprache, die so genannte dominante Sprache. Normalerweise ist dies die Sprache, welche sie öfters hören und in welcher sie am meisten sprechen. Die mehrsprachige Sprachentwicklung ist abhängig vom Kontext, in dem das Kind seine Sprachen benutzt, und kann sich über die Zeit verändern. Mehrsprachigkeit ist somit ein lebenslanger, dynamischer Prozess.

Die Forschung hat gezeigt, dass Sprachmischungen eine äußerst anspruchsvolle Art des Sprachgebrauchs darstellen, welche gute sprachliche Kompetenzen in den verschiedenen Sprachen sowie ein tiefgründiges Verständnis der Struktur verschiedener Sprachsysteme voraussetzt.

1.2.2 Sprachentwicklung bei mehrsprachigen Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen

Wenn ein mehrsprachig aufwachsendes Kind, genau wie ein einsprachiges Kind, bestimmte Meilensteine der Sprachentwicklung ab einem gewissen Alter nicht erreicht, besteht der Verdacht auf eine Sprachentwicklungsstörung. Bei einem mehrsprachigen Kind ist es jedoch wichtig, dass alle seine Sprachen in Betracht gezogen werden. Hat ein Kind die Meilensteine der Entwicklung in wenigstens einer seiner Sprachen erreicht, besteht in der Regel kein Grund zur Sorge. Eine Sprachstörung betrifft nämlich alle Sprachen des Kindes. Entwicklungsstörungen sind neurokognitiv begründet und nicht zurückzuführen auf den sozialen Hintergrund oder eine mehrsprachige Erziehung (Hulme & Snowling, 2009). Es ist deshalb nicht möglich, dass ein Kind Symptome einer Sprachentwicklungsstörung in nur einer seiner Sprachen zeigt. Treten Symptome jedoch in allen Sprachen des Kindes auf, sollte eine Fachkraft mit Kenntnissen der betreffenden Sprachen hinzugezogen werden, um das Kind genauer in diesen Sprachen zu überprüfen.

Allerdings wird Eltern von mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung (oder einer anderen Entwicklungsstörung) immer noch häufig geraten, sich auf nur eine der Familiensprachen zu beschränken. Dieser Rat beruht auf der Annahme, dass der Erwerb mehrerer Sprachen Kinder mit einer Entwicklungsstörung überfordere und der Gebrauch mehrerer Sprachen Sprachprobleme verschlimmere. Es gibt jedoch keinerlei Forschungsergebnisse, die diese Annahme belegen. Im Gegenteil, es existieren zahlreiche dokumentierte Fälle, in denen Kinder sich mit Sprachstörungen oder Lese-Rechtschreibstörungen bzw. -schwächen (LRS) kompetent mehrsprachig entwickelten (Genesee, 2002). Sie weisen dann in all ihren Sprachen Störungsmerkmale auf, diese sind jedoch nicht ausgeprägter oder umfassender als die von einsprachigen Kindern mit einer Entwicklungsstörung. Die Forschung hat gezeigt, dass Mehrsprachigkeit weder die Ursache für eine Entwicklungsstörung im Bereich der Sprache darstellt noch diese begünstigt (Engel de Abreu, Puglisi, Cruz-Santos, & Befi-Lopes, 2013). →

Wenn ein mehrsprachig aufwachsendes Kind, genau wie ein einsprachiges Kind, bestimmte Meilensteine der Sprachentwicklung ab einem gewissen Alter nicht erreicht, besteht der Verdacht auf eine Sprachentwicklungsstörung. Bei einem mehrsprachigen Kind ist es jedoch wichtig, dass alle seine Sprachen in Betracht gezogen werden.

Jüngste Forschungsergebnisse haben zum Beispiel gezeigt, dass die meisten mehrsprachigen sowie einsprachigen Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen in bestimmten kognitiven Bereichen Defizite aufweisen.

→ Trotz wissenschaftlicher Fortschritte bleiben noch viele Herausforderungen zu bewältigen, besonders im Zusammenhang mit der Diagnose mehrsprachiger Kinder mit Sprach- oder Les-Rechtschreibstörungen. Leider fehlen noch ausreichend geeignete Tests zur Sprachstandserhebung für Kinder, die mehrsprachig aufwachsen (Engel de Abreu, Cruz-Santos, & Puglisi, 2014). Als besonders schwierig erweist sich die Diagnose einer Sprachstörung bei Kindern sprachlicher Minderheiten, da sie oftmals aufgrund fehlender adäquater Sprachtests nicht in ihrer Erstsprache überprüft werden können. In der Praxis ist es deshalb äußerst schwierig, bei diesen Kindern eine genuine Sprachstörung von einem erschwerten Zweitspracherwerb (z. B. wegen unzureichender Kenntnisse in der Testsprache) zu unterscheiden.

Die Wissenschaft bemüht sich, die genauen Ursachen von Sprach- und Lesestörungen zu erforschen und basierend auf neuesten Erkenntnissen geeignete kulturneutrale Testinstrumente zu entwickeln.

Jüngste Forschungsergebnisse haben zum Beispiel gezeigt, dass die meisten mehrsprachigen sowie einsprachigen Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen in bestimmten kognitiven Bereichen Defizite aufweisen (Engel de Abreu et al., 2013).

Es fällt den Kindern beispielsweise schwer, Informationen in ihrem Arbeitsgedächtnis abzuspeichern und wieder abzurufen. Resultate zeigen ebenfalls, dass es möglich ist, das Arbeitsgedächtnis relativ sprach- und kulturneutral bei jungen Kindern zu messen (ebd.). Die Erhebung der Arbeitsgedächtnisleistung stellt also im kognitiven Bereich eine Möglichkeit für Fachkräfte dar, eine Sprachstörung von einem erschwerten Zweitspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern unterscheiden zu können.

1.3 | Mehrsprachigkeit und das kindliche Gehirn

Das Gehirn ermöglicht es jedem Kind mehrere Sprachen zu erlernen. Die Forschung zeigt eindeutig, dass der Erwerb mehrerer Sprachen keine Überforderung für kleine Kinder darstellt (Bialystok, 2001). Das Gehirn funktioniert demnach nicht wie eine Festplatte bei einem Computer, auf der, wenn sie einmal mit einer Sprache gefüllt ist, kein Platz mehr für eine zweite oder dritte Sprache ist. Das Sprachsystem ist hoch flexibel, und unser Gehirn kann unter den richtigen Bedingungen eine Mehrzahl an Sprachen aufnehmen und verarbeiten. Um mehrere Sprachen gut entwickeln zu können, sind Kinder jedoch auf einen entsprechenden Input in den jeweiligen Sprachen angewiesen. Es ist hierbei vor allem wichtig, dass Sprache genügend und qualitativ hochwertig genutzt wird. Wird eine Sprache zum Beispiel wenig benutzt oder empfinden die Kinder die Sprache als nicht bedeutsam, kann sich diese sogar teilweise oder komplett zurückentwickeln.

Schon bei der Geburt verfügt das menschliche Gehirn nahezu über die vollständige Anzahl an Nervenzellen, die benötigt wird, um Sprachen zu erwerben. Diese Nervenzellen sind über Synapsen miteinander verknüpft. Im Laufe der ersten Lebensjahre wird die Leistungsfähigkeit der Sprachareale durch eine Reorganisation dieser informationsverarbeitenden, synaptischen Netzwerke optimiert. Dies geschieht besonders in der frühen Kindheit und ist stark vom sprachlichen Umfeld des Kindes geprägt. Werden diese Netzwerke nicht ausreichend benutzt, entwickeln sie sich zurück. Das Gehirn funktioniert demnach nach dem Prinzip „use it or lose it“. Durch diese Reorganisation kann sich das Gehirn optimal an das Sprachumfeld des Kindes anpassen und effizienter arbeiten. Die Veränderbarkeit des Gehirns ist besonders bei jungen Kindern sehr hoch und erklärt zum Teil,

weshalb sich kleine Kinder scheinbar mühelos verschiedene Sprachen aneignen können. Allerdings bleibt das Gehirn auch noch bis ins hohe Alter anpassungsfähig. Es ist demnach nie zu spät, eine neue Sprache zu erlernen.

Der aktuelle Forschungsstand belegt, dass Mehrsprachigkeit die kognitive Entwicklung positiv beeinflussen kann (Adesope, Lavin, Thompson & Ungerleider, 2010). Jüngste Forschung zeigt, dass mehrsprachige Kinder bei bestimmten kognitiven Aufgaben besser abschneiden als Kinder, die nur eine Sprache sprechen. Dies betrifft besonders den Bereich der exekutiven Funktionen, eine Art Kommandosystem im Gehirn, das dem Menschen hilft, sein Verhalten und Denken zielgerecht zu steuern. Das Gehirn benötigt die exekutiven Funktionen, um relevante von unwichtigen Informationen zu unterscheiden. So können neue Probleme schneller und effizienter gelöst werden. Die Wissenschaft zeigt, dass, wenn sich ein mehrsprachiges Kind in einer seiner Sprachen ausdrückt, seine zweite oder dritte Sprache automatisch mit aktiviert wird. Das Kind benötigt dann die exekutiven Funktionen, um diesen „Sprachkonflikt“ zu lösen. Ein mehrsprachiges Kind, das ständig zwischen verschiedenen Sprachen wechseln muss, benutzt seine exekutiven Funktionen also deutlich mehr als ein einsprachiges Kind. Aufgrund der häufigen Benutzung der exekutiven Funktionen entwickeln sich diese bei mehrsprachigen Kindern ausgeprägter als bei einsprachigen Kindern (Bialystok, 2001). Neueste Untersuchungen zeigen, dass nicht nur Kinder, die von Geburt an mit mehreren Sprachen konfrontiert sind, von diesem kognitiven Vorteil profitieren, sondern auch Kinder, die erst später eine zusätzliche Sprache erwerben (Engel de Abreu, Cruz-Santos, Tourinho, Martin & Bialystok, 2012).

Die Forschung zeigt eindeutig, dass der Erwerb mehrerer Sprachen keine Überforderung für kleine Kinder darstellt.

Jüngste Forschung zeigt, dass mehrsprachige Kinder bei bestimmten kognitiven Aufgaben besser abschneiden als Kinder, die nur eine Sprache sprechen.



1.4 Sprachenvielfalt bei Kindern mit Migrationshintergrund: Chance oder Hindernis?

Auf der ganzen Welt gibt es Kinder, die zuhause Sprachen lernen, die sich von der gesellschaftlich dominanten Sprache unterscheiden. Diese Kinder kommen mit einer wertvollen Ressource in die Schule, nämlich ihrer Erstsprache. Häufig werden diese Kinder ausschließlich in der Umgebungssprache unterrichtet und oftmals wird dabei wenig Wert auf die Entwicklung der Erstsprache gelegt (Kan & Kohnert, 2005). Es wird dabei meist davon ausgegangen, dass die praktizierte und ausschließliche Förderung der Umgebungssprache die Kinder für die Schule fit mache. Neuere Erkenntnisse zeigen jedoch, dass schwache schulische Leistungen und vorzeitiger Schulabbruch bei Kindern, die eine Minderheitensprache sprechen, zum Teil auf monolingualen Sprachpraktiken beruhen, in denen die Erstsprache nicht ausreichend unterstützt wird (UNESCO, 2000).

Kinder und Jugendliche sprachlicher Minderheiten sind im Bildungssystem oft benachteiligt, und Mehrsprachigkeit wird im Kontext von Migration immer noch häufig als ungünstige Ausgangslage wahrgenommen. Der aktuelle Forschungsstand spricht jedoch dagegen, dass die Mehrsprachigkeit per se bei Kindern sprachlicher

Minderheiten die Ursache für Bildungsmisserfolge ist (Ball, 2011). In einer Forschungsstudie, in der wir mehrsprachige Kinder aus Portugiesisch sprechenden Einwandererfamilien in Luxemburg mit gleichaltrigen monolingualen Kindern verglichen haben, konnten wir klar zeigen, dass auch Kindern aus sprachlichen Minderheiten die wichtigen kognitiven Vorteile der Mehrsprachigkeit im Bereich der exekutiven Funktionen zu Gute kommen (Engel de Abreu et al., 2012). Die gleiche Studie belegte jedoch auch, dass die Kinder sprachlicher Minderheiten signifikante Sprachschwächen sowohl in der Umgebungssprache Luxemburgisch als auch in ihrer Erstsprache Portugiesisch aufwiesen.

Internationale Forschungen zeigen, dass eine gut ausgebildete Erstsprache hilft, gute mehrsprachige Fähigkeiten zu entwickeln (Castro, Páez, Dickinson, & Frede, 2011). Demgegenüber können Schwächen in der Erstsprache den Erwerb neuer Sprachen erschweren. Studien aus den USA und Kanada zeigen beispielsweise, dass mehrsprachige Einwandererkinder, die bilinguale Schulen besuchen, in denen die Erstsprache unterstützt wird, in Englischtests besser abschneiden als Kinder mit Migrationshintergrund aus mono-

lingualen englischsprachigen Schulen (Genesee, Lindholm-Leary, Saunders & Christian, 2005). Forschungen mit Spanisch sprechenden Kindern in den USA haben erwiesen, dass gute Kenntnisse in der Erstsprache Spanisch zur positiven Entwicklung von Lesefertigkeiten in der zweiten Sprache Englisch beitragen (Rinaldi & Páez, 2008). Über das Verhältnis der Entwicklung der Erst- und Zweitsprache hat die Forschung verschiedene Hypothesen hervorgebracht. Laut der so genannten *Schwellenniveauhypothese* soll ein Kind eine zweite Sprache nur angemessen erwerben können, wenn es ein gewisses Kompetenzniveau in der Erstsprache entwickelt hat (Skutnabb-Tangas & Toukoma, 1976). Die darauf basierende *Interdependenzhypothese* geht davon aus, dass der Mensch über eine allgemeine Spracherwerbsfähigkeit verfügt, bei der Fähigkeit und Wissen aus einer Sprache in eine andere übertragen werden können (Cummins, 1984). Obwohl weit verbreitet, sind beide Hypothesen wissenschaftlich noch nicht gründlich belegt. Es besteht jedoch in der Mehrsprachigkeitsforschung sowie in bil-

dungspolitischen Leitlinien ein allgemeiner Konsens darüber, dass die Erstsprache eine wichtige Grundlage zum Erlernen weiterer Sprachen bildet und kontinuierlich unterstützt und gefördert werden sollte (Ball, 2011).

Wenn die Erstsprache eines Kindes in der Schule nicht direkt gefördert werden kann, ist es wichtig, dass sich Lehr- und Erziehungspersonen der Bedeutung der Herkunftssprachen bewusst sind und den entsprechenden Gebrauch wertschätzen. Wenn möglich, sollen Erstsprachen in den *crèche*- und Schulalltag mit einfließen. Es ist besonders wichtig, die Eltern bei der Unterstützung der Erstsprache aktiv mit einzubinden. Eltern sollte beispielsweise nahegelegt werden, viel mit ihren Kindern in der Erstsprache zu kommunizieren. Die Qualität und Quantität des Inputs ist hierbei von besonderer Bedeutung: Eltern sollten demnach in der Sprache zu ihrem Kind sprechen, die sie selbst am besten beherrschen, und ein reales Bedürfnis für die Nutzung der Erstsprache schaffen.

Wenn möglich, sollen Erstsprachen in den crèche- und Schulalltag mit einfließen.

1.5 Sprachförderung für Vorschulkinder in Luxemburg

In der Gruppe für Sprache und kognitive Entwicklung der Universität Luxemburg wurden über die letzten vier Jahre zwei Sprachförderprogramme für Vorschulkinder in Luxemburg entwickelt. Beide Sprachförderprogramme verfolgen den Anspruch, durch gezielte und systematische Unterstützung des Spracherwerbs und der Entwicklung der Vorläuferfertigkeiten des Lesenlernens insbesondere Kindern, für die Luxemburgisch eine Zweitsprache ist, bessere Startchancen in der Grundschule zu geben.

1.5.1 Das Erstsprachförderprogramm MOLLY (Mother-tongue Oral Language and Literacy for Young)

Um die Entwicklung einer positiven Mehrsprachigkeit zu ermöglichen, ist es wichtig, die Erstsprache von mehrsprachigen Kindern früh zu fördern. Allerdings existieren zurzeit nur wenige Förderprogramme der Erstsprache von Kindern mit Migrationshintergrund, die wissenschaftlich überprüft wurden. In einem Forschungsprojekt mit Kindern aus Portugiesisch sprechenden Einwandererfamilien wurde ein entsprechendes wissenschaftlich fun-

diertes Interventionsprogramm in der Erstsprache Portugiesisch für Kinder in Luxemburg entwickelt.

Das Interventionsprogramm MOLLY erstreckt sich über 30 Wochen im Kindergarten und fördert hauptsächlich die Entwicklung des Wortschatzes, der narrativen und phonologischen Fähigkeiten sowie der Fähigkeit des Zuhörens und des Sprachverständnisses in der Erstsprache der Kinder. →

Das Interventionsprogramm MOLLY erstreckt sich über 30 Wochen im Kindergarten und fördert hauptsächlich die Entwicklung des Wortschatzes, der narrativen und phonologischen Fähigkeiten sowie der Fähigkeit des Zuhörens und des Sprachverständnisses in der Erstsprache der Kinder.

→ Das Programm wird viermal wöchentlich in 20- bis 30-minütigen Gruppenphasen mit drei bis vier Kindern durch muttersprachliche Personen durchgeführt. Die Wirksamkeit und Effizienz des Sprachförderprogramms wird anhand einer randomisierten kontrollierten Studie überprüft: 93 Kinder nehmen am MOLLY-Programm teil und 93 Kinder an einem aktiven Kontrollprogramm, in dem die rechnerischen Fähigkeiten gefördert wer-

den. Erste Resultate lassen darauf schließen, dass mit dem Interventionsprogramm MOLLY die Erstsprache der Kinder erfolgreich gefördert werden konnte (Engel de Abreu, Nikaedo, Loff, Carvalhais, Tomás, Cornu & Martin, 2016). Zukünftig wird weiter untersucht, ob die Sprachförderung in der Erstsprache Portugiesisch dazu führt, dass die Kinder in den Schulsprachen Luxemburgisch und Deutsch bessere Sprachkompetenzen erwerben.

1.5.2 Das Leseförderprogramm LALA (Lauter léschteg Lauter)

Im Idealfall sollte Leseförderung möglichst früh beginnen, um der Entwicklung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten vorzubeugen. Erste Schritte des Lese-Rechtschreiberwerbs beginnen schon vor dem formalen Schuleintritt.

Wissenschaftliche Untersuchungen unterstreichen die enorme Bedeutung der vorschulischen Leseförderung für den späteren Lese- und Lernerfolg eines Kindes. Die Forschung zeigt klar, dass Kinder mit Risiko einer Lese- oder Rechtschreibschwierigkeit schon frühzeitig erkannt und gezielt unterstützt werden können. Im Idealfall sollte Leseförderung möglichst früh beginnen, um der Entwicklung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten vorzubeugen. Erste Schritte des Lese-Rechtschreiberwerbs beginnen schon vor dem formalen Schuleintritt. Noch bevor Kinder die „Primärschule“ besuchen, müssen sie Kompetenzen entwickelt haben, die ihnen später das Lesen erleichtern. Forschungsergebnisse zeigen, dass man durch die richtigen pädagogischen Methoden und angepassten didaktischen Materialien diese so genannten Vorläuferfähigkeiten fürs Lesenlernen gezielt fördern kann und dass dies den Kindern den Lese-Rechtschreiberwerb erleichtert.

Im Vergleich zu Kindern, die dem traditionellen Lehrplan gefolgt sind, entwickelten sich die Vorläuferfertigkeiten fürs Lesenlernen bei den Kindern, die das LALA-Programm erhalten haben, signifikant besser.

Das LALA-Leseförderprogramm wurde eigens für den *cycle 1* in Luxemburg entwickelt. Es handelt sich um das erste wissenschaftlich belegte Leseförderprogramm für die luxemburgische Vorschule. Das Programm verfolgt nicht das Ziel den Lese-Rechtschreiberwerb vor dem eigentlichen Schuleintritt zu beginnen. Bei dem LALA-Leseförderprogramm geht es vielmehr darum, bei den Kindern Vorfreude aufs Lesen- und Schreibenlernen zu wecken und ihnen die notwendigen Vorläuferfähigkeiten des Lesenlernes spielerisch zu vermitteln. Durch regelmäßige, altersgerechte Aktivitäten basierend auf multisensorischen Be-

gegnungen mit Sprachlauten, Buchstaben und Büchern entwickeln sich Schrift- bzw. Sprachkompetenz sowie Lesefreude und Leselernbereitschaft bei den Kindern ganz natürlich. Ein besonderer Schwerpunkt des Programms ist die Berücksichtigung der mehrsprachigen Schülerschaft. Das LALA-Programm ist eigens für mehrsprachige Kinder in Luxemburg ausgearbeitet. So werden zum Beispiel alle Übungen durch Bildmaterial unterstützt und die Erstsprache der Kinder wird kontinuierlich in das Programm mit eingebunden.

In einer Trainingsstudie mit über 200 Kindern konnte nachgewiesen werden, dass das LALA-Programm für Kinder in Luxemburg sehr vielversprechende Resultate aufweist (Engel de Abreu, Wealer & Fricke, in prep). Die Förderung fand in Kindergärten statt und wurde von den dort tätigen Lehrpersonen durchgeführt. Nach 12 Wochen Förderung ließen sich für alle Kinder Verbesserungen in den geförderten Bereichen nachweisen. Im Vergleich zu Kindern, die dem traditionellen Lehrplan gefolgt sind, entwickelten sich die Vorläuferfertigkeiten fürs Lesenlernen bei den Kindern, die das LALA-Programm erhalten haben, signifikant besser, was die Effektivität des Programms belegt. Besonders Kinder mit einem anderen Sprachhintergrund als Luxemburgisch profitierten deutlich von der expliziten LALA-Förderung. Durch das LALA-Programm können demnach wichtige Grundlagen geschaffen werden, die insbesondere Kindern, für die Luxemburgisch eine Zweitsprache ist, den schulischen Einstieg erleichtern.

1.6 | Fazit

Mehrsprachigkeit stellt ein wertvolles Potenzial für Kinder dar. Sie wirkt sich nicht nur positiv auf die sprachliche und soziokulturelle Entwicklung aus, sondern schafft auch wichtige kognitive Vorteile in Gehirnfunktionen. Im Kontext von Migration ist es besonders wichtig, die Sprachenvielfalt in ihrer Bedeutung aufzuwerten und die Chancen

der Mehrsprachigkeit für Kinder nicht ungenutzt zu lassen. Kinder knüpfen in ihrer sprachlichen Entwicklung ganz gleich in welcher Sprache an ihr verfügbares Vorwissen an. Die Unterstützung der Erstsprache steht deshalb in keinster Weise in Konkurrenz zum Erwerb einer zweiten oder dritten Sprache, sondern kann deren Entwicklung positiv beeinflussen. ●

Literaturverzeichnis

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). Systematic review and meta-analysis on the cognitive benefits of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80 (2), 207–245.
- Ball, J. (2011). Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years. Paper commissioned for UNESCO. Paris: UNESCO.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Castro, D. C., Pérez, M. M., Dickinson, D. K., & Frede, E. (2011). Promoting language and literacy in young dual language learners: Research, practice, and policy. *Child Development Perspectives*, 5 (1), 15–21.
- Cheour, M., Ceponiene, R., Lehtokoski, A., Luuk, A., Allik, J., Alho, K., & Näätänen, R. (1998). Development of language-specific phoneme representations in the infant brain. *Nature Neuroscience*, 1, 351–353.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Engel de Abreu, P. M. J., Baldassi, M., Puglisi, M. L., & Befi-Lopes, D. M. (2013). Cross-linguistic and cross-cultural effects on verbal working memory and vocabulary: Testing language minority children with an immigrant background. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 56 (2), 630–642.
- Engel de Abreu, P. M. J., Cruz-Santos, A., & Puglisi, L. M. (2014). Specific language impairment in language-minority children from low-income families. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49 (6), 736–747.
- Engel de Abreu, P. M. J., Cruz-Santos, A., Tourinho, C. J., Martin, R., & Bialystok, E. (2012). Bilingualism enriches the poor: Enhanced cognitive control in low income minority children. *Psychological Science*, 23 (11), 1364–1371.
- Engel de Abreu, P. M. J., Nikaedo, C., Loff, A., Carvalhais, L., Tomás, R., Cornu, V., & Martin, R. (2016). Mother-tongue based oral language intervention for language-minority children. Paper presented at the 23rd Annual Meeting of the Society for the Scientific Study of Reading. Porto.
- Engel de Abreu, P. M. J., Puglisi, L. M., Cruz-Santos, A., & Befi-Lopes, D. M. (2013). Executive functions and Specific Language Impairment (SLI): A cross-cultural study with bi- and monolingual children from low income families in Luxembourg, Portugal and Brazil. Paper presented at the 13th International Congress for the Study of Child Language. Amsterdam.
- Engel de Abreu, P. M. J., Wealer, C., & Fricke, S. (in prep.). Developing literacy in language-minority children: a pre-literacy intervention study in Luxembourg.
- Genesee, F. (2002). Rethinking bilingual acquisition. In J. M. deWaele (Ed.), *Bilingualism: Challenges and directions for future research*, 204–228. Clevedon: Multilingual Matters.
- Genesee, F., Lindolm-Leary, K., Saunders, W., & Christian, D. (2005). English language learners in U.S. schools: An overview of research. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10 (4), 363–385.
- Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore: Brookes.
- Hughes, C. E., Shaunessy, E. S., Brico, A. R., Ratliff, M. A., & McHatton, P. A. (2006). Code switching among bilingual and limited English proficient students: Possible indicators of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 30 (1), 7–28.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language, Learning and Cognition*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Kan, P. F., & Kohnert, K. (2005). Preschoolers learning Hmong and English: Lexical-semantic skills in L1 and L2. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 48 (2), 372–383.
- Lightbown, P. (2008). Easy as pie? Children learning languages. *Concordia Working Papers in Applied Linguistics*, 1, 1–25.
- Luk, G., & Bialystok, E. (2013). Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage. *Journal of Cognitive Psychology*, 25, 605–621.
- Pearson B., Fernandez, S. C., & Oller, D. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43 (1), 93–120.
- Rinaldi, C., & Pérez, M. (2008). Preschool matters: Predicting reading difficulties for Spanish-speaking students in first grade. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6 (1), 71–84.
- Skutnabb-Tangas, T., & Toukomaa, P. (1976). Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family. Helsinki: Tampere.
- UNESCO (2000). *Education for All. Status and Trends 2000. Assessing learning achievement*, International Consultative Forum on Education for All. Paris: UNESCO.