



# Policy Paper

der Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung

## Mehrsprachigkeit als Integrationsfaktor

von Safa Mazi und Marc Christian Neumann



### 1. Einleitung

Verschiedene Entwicklungen wie jüngst auch der Ukraine-Krieg haben in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten die Gesellschaft in Deutschland immer vielfältiger werden lassen. Allein in den ersten fünf Monaten seit Kriegsbeginn sind nach Auswertung des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge 188.332 Schutzsuchende (Stand 17.07.2022) aus der Ukraine in NRW registriert worden. Diversität und Vielfalt wurden zudem durch Globalisierung, Migration und soziokulturellen Wandel, der ethnische, sprachliche und religiöse Pluralisierung bedeutet, immer mehr zur Normalität. Heute muss Diversität und Vielfalt in jeglichen Bereichen Rechnung getragen werden. Gut ein Viertel (26 %) der deutschen Bevölkerung hat, Stand 2018, einen Migrationshintergrund (bzw. inzwischen gebräuchlicher: eine Migrationsgeschichte);<sup>1</sup> bei den unter 6-Jährigen liegt der Anteil bei 41 % (Autorengruppe Bildungsberichterstat-

tung 2020, S. 27). 48 % der Kinder mit Migrationshintergrund wachsen in Deutschland mehrsprachig auf (ebd., S. 97). In dieser statistischen Abbildung bestätigt sich, dass Mehrsprachigkeit in Deutschland gesellschaftliche Realität und insofern eine Bildungsressource ist. Um diese Ressource auszuschöpfen, sollten Bildungseinrichtungen die Entwicklung von Kindern durch mehrsprachige Angebote unterstützen. Da Kindertageseinrichtungen mit dem Anspruch konfrontiert sind, Kinder unter anderem sprachlich auf den schulischen Unterricht vorzubereiten, sind Programme, die sich sprachförderlich auswirken, grundsätzlich eine wichtige Rahmenbedingung für gelingende Bildung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 104). Schließlich geht es dabei auch um das Aneignen eines kompetenten Umgangs mit der institutionellen Einsprachigkeit, die von den Kindern verlangt, konsequent einsprachig-deutsch handeln zu können (Panagiotopoulou 2016, S. 18). Deutsch als Bildungssprache zu be-

herrschen, wird damit zu einer wichtigen Voraussetzung für Bildungserfolg und soll als Kompetenz „über alle Bildungsetappen hinweg“ gestärkt werden (Kultusministerkonferenz 2019, S. 4). Doch kann sich eine migrationsgesellschaftlich angemessene Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit nicht allein auf den Erwerb der deutschen Sprache beschränken (Dirim/ Mecheril 2010, S. 100). Um „die faktische Pluralität der Sprachen, die in Deutschland gesprochen werden“ (ebd., S. 115) anzuerkennen und diese zu vermitteln, sind Bildungsansätze gefragt, die sich von normativ-defizitorientierten Perspektiven emanzipieren und einen konstruktiv-ressourcenorientierten Blickwinkel einnehmen.

Im vorliegenden Paper soll die Thematik der Mehrsprachigkeit vor dem Hintergrund der Migration und Integration behandelt werden. Besonderes Augenmerk wird hierbei auf den Einfluss einer ressourcenorientierten Sprachförderung auf die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Migrationsgeschichte gelegt.

## 2. Definition und Arten von Mehrsprachigkeit

Die Bezeichnung „Mehrsprachigkeit“ wird oft synonym mit den Begriffen „Zweisprachigkeit“ und „Bilingualität“ verwendet. Während aber genau genommen nur die Bilingualität bzw. Zweisprachigkeit das Beherrschen einer Zweitsprache neben der Erstsprache bezeichnet, bedeutet Mehrsprachigkeit das Beherrschen von zwei oder mehr Sprachen. Somit schließt der Begriff Mehrsprachigkeit auch die Bilingualität ein (Riehl 2014, S. 9).

Die Vielfältigkeit der Thematik zeigt sich in unterschiedlichen Definitionen von Mehrsprachigkeit (vgl. Hofbauer 2018). Ein Ansatz ist, das Sprachniveau einer Person in den Mittelpunkt zu stellen und sie als mehrsprachig anzusehen, wenn sie mehrere Sprachen auf Familiensprachniveau fließend spricht (Bloomfield 1933, zit. n. Tracy 2011). Macnamara (1967, zit. n. Hofbauer 2018) weicht

diese Definition auf, indem er eine Person bereits als mehrsprachig bezeichnet, wenn sie in einer anderen Sprache etwas verstehen, lesen, sprechen oder schreiben kann. Myers-Scotten verzichtet in seiner Definition bewusst auf das Sprachniveau und bezeichnet eine mehrsprachige Person als „a person who can carry on at least casual conversations on everyday topics in a second language“. (2006, S. 65, zit. nach Tracy 2011, S. 74) Auch bei anderen Definitionen steht eher die Verwendung der Sprache im Vordergrund und nicht das Sprachniveau. So definiert beispielsweise der Europarat Mehrsprachigkeit als:

*Kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen. (Trim et al. 2001, S.17)*

Nach dieser Definition werden Personen als mehrsprachig bezeichnet, sobald sie regelmäßig in Alltagsgesprächen verschiedene Sprachen verwenden oder Personen sich in mehreren Sprachen wohlfühlen (Grosjean 1982; Kielhöfer und Jonekeit 2002, zit. n. Hofbauer 2018). Riehl (2014, S. 9) fügt dieser Definition hinzu, dass Sprachen nicht nur die offiziellen Nationalsprachen sind, sondern auch Regional-, Minderheiten- und Gebärdensprachen sowie Sprachvarietäten wie Dialekte dazugehören. Rieger und Daveri (2021, S. 12) erweitern diese Aufzählung um die Alltags- und die Bildungssprache.

Jenseits der vielfältigen Definitionen kann Mehrsprachigkeit nach den folgenden Kriterien differenziert werden: *Art des Erwerbs*, die *gesellschaftlichen Bedingungen*, die *Kompetenz* und die *Sprachkonstellation*. Beispielsweise unterscheidet sich bei der Art des Erwerbs, ob mehrere Sprachen bereits im Kindesalter simultan oder sukzessiv erworben werden. Auch spielt es eine Rolle, ob in der Kindheit zwei Sprachen gleichzeitig erlernt wurden. In

diesem Fall spricht man von zwei Erstsprachen. Diese Art des Erwerbs der Mehrsprachigkeit wird als „bilingualer Erstsprachenerwerb“ bezeichnet. Hierbei wird nochmal eine Unterscheidung gemacht, je nachdem, ob eine Sprache in der natürlichen Umgebung erlernt wurde – z.B. bei Menschen nach der Migration in ihr Zielland – oder aber in einer Bildungseinrichtung – etwa in der Schule – in einem gesteuerten Kontext. Auch wird unterschieden, ob die Sprachen bereits in der Kindheit erworben oder im Erwachsenenalter als weitere Sprache zur Familiensprache angeeignet wurden. Art und Zeitpunkt des Erwerbs einer Sprache können unabhängig von der Sprachkompetenz Einfluss auf die Haltung gegenüber der Verwendung einer Sprache haben. Menschen, die in einer stark mehrsprachig geprägten Gesellschaft aufwachsen, zeigen ein anderes Verhalten gegenüber Sprachmischungen als Menschen, die in einer weniger mehrsprachigen Gesellschaft aufwachsen (Riehl 2014, S. 11-12).

### **3. Bedeutung von Mehrsprachigkeit**

Mehrsprachigkeit hat sehr große Bedeutung sowohl für den mehrsprachigen Menschen selbst als auch für die Gesellschaft. Betrachtet man den individuellen Nutzen von Mehrsprachigkeit, so fällt auf, dass das Beherrschen von mehreren Sprachen förderlich für die menschliche Gesundheit ist. So führt das Erlernen einer weiteren Sprache zu Veränderungen in den Strukturen des Gehirns; es hält das Gehirn aktiv und schützt es vor Erkrankungen wie etwa Demenz. Außerdem ist nachgewiesen, dass mehrsprachige Menschen einerseits eine höhere Kreativität aufweisen, andererseits hat die Mehrsprachigkeit auch einen Einfluss auf die Problemlösungsfähigkeit. Mit dem Erlernen einer neuen Sprache geht auch das Kennenlernen einer neuen Kultur einher. Dies führt zur Erweiterung der eigenen Perspektive und erhöht gleichzeitig die Empathiefähigkeit. Das hat wiederum einen Einfluss auf die Gesellschaft, in der mehrsprachige Menschen

leben. Eine durch Mehrsprachigkeit geprägte Gesellschaft ist dadurch vielfältiger, toleranter und offener (Rieger/Daveri 2021, S. 3-4).

Für gesellschaftliche Teilhabe und Gestaltungsmöglichkeiten bei Menschen mit Migrationsgeschichte sind vor allem Bildung und Sprachkompetenz von besonderer Bedeutung. Der Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes als Zweitsprache wird durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst. Einerseits haben individuelle Faktoren Einfluss auf den Erwerb der Zweitsprache, wie etwa der persönliche intellektuelle Hintergrund oder die persönlichen Intentionen und Ziele. Ist etwa im Zielland kein längerer Aufenthalt beabsichtigt, ist in der Regel auch die Motivation, die Sprache des Aufnahmelandes zu erlernen, geringer. Andererseits sind auch externe Faktoren von Bedeutung, z.B. der Zugang zu Lernangeboten im Aufnahmeland oder der Anschluss an die Aufnahmegesellschaft. Letzteres geht mit dem Erlernen der Sprache des Aufnahmelandes einher (Esser 2006, S. 22). Verschiedene Forschungsbefunde belegen, dass ein „Sitzbleiben“ in der schulischen Laufbahn von Schüler\*innen mit Migrationsgeschichte während der Grundschulzeit vor allem auf sprachliche Defizite zurückzuführen ist. In den weiterführenden Schulen nähern sich die Leistungen der Schüler\*innen mit und ohne Migrationsgeschichte weiter an, da sich die Unterschiede im Sprachniveau nivellieren. Dies verdeutlicht die Bedeutung einer frühen sprachlichen Förderung bereits in der Vorschulzeit (Günther 2011, S. 50).

Studien belegen auch, dass Kindern im Vorschulalter, die ihre Familien- bzw. Herkunftssprache fließend beherrschen, das Erlernen einer Zweitsprache leichter fällt (Günther 2011, S. 161). Es ist daher wichtig, eine gezielte Sprachförderung in der Vorschulzeit zu gewährleisten, um den frühen Zweitsprachenerwerb zu sichern. Hierbei hat die Haltung von pädagogischen Fachkräften gegenüber den Erstsprachen einen positiven Effekt auf die sprachliche Entwicklung der Kinder. Die Anerkennung der Mehrsprachigkeit als kulturelle Vielfalt und Bereicherung für die Gesellschaft

ist grundsätzlich sprachförderlich. Die Wertschätzung der Erstsprache in den Kitas und im schulischen Kontext wirkt sich positiv auf das Selbstbewusstsein des Kindes aus. Daher ist es wichtig für pädagogischen Fachkräfte, Sprachkenntnisse prinzipiell als Ressource zu betrachten. (vgl. Schmidt 2018, S. 24-25)

## 4. Förderung von Mehrsprachigkeit

Die Sprach- und Bildungsprogramme *Griffbereit* und *Rucksack KiTa* werden in NRW seit 23 Jahren erfolgreich durchgeführt. Seit 2018 findet ein systematischer Bundestransfer statt, der seit 2021 vom ZfTI durch das dort angesiedelte Bundestransferteam koordiniert wird. In diesen Programmen wird der Ansatz mehrsprachiger Bildung mit einem Konzept diversitätsbewusster Familienbildung verknüpft. Dabei werden im Sinne einer diversitätsbewussten Pädagogik pädagogische Fachkräfte, Kinder und ihre Familien mit der Normalität gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit vertraut gemacht. Mehrsprachigkeit wird als Bildungsressource anerkannt und als Teil der kindlichen Gesamtentwicklung gefördert.

**Die Sprach- und Bildungsprogramme Griffbereit und Rucksack KiTa sind durch die sozialräumliche Ausrichtung ihres pädagogischen Konzepts gekennzeichnet. Bei Griffbereit und Rucksack KiTa handelt es sich um zielgruppenspezifisch ausdifferenzierte Programme, die gemäß gesellschaftlicher Realitäten kontinuierlich weiterentwickelt werden. Angestoßen werden sollen damit Veränderungsprozesse, um die frühe Bildung sowie die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Bildungsinstitutionen und Familien zu öffnen.**

Das Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ zielt auf die Verbesserung der Angebote zur sprachlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen ab und dient unter anderem dazu, zusätzliche Fachkräfte zu qualifizieren und sie in den Handlungsfeldern sprachliche Bildung,

inklusive Pädagogik sowie Zusammenarbeit mit den Familien zu spezialisieren. Das alltagsintegrierte Angebot des Programms richtet sich an alle Kinder und Familien in den Kindertagesstätten. Dabei sind Kinder und Familien mit Migrationsgeschichte oder Fluchterfahrung besondere Zielgruppen des Bundesprogramms (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2022).

Sprachprogramme wie „Griffbereit“ und „Rucksack KiTa“ oder das Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ leisten einen wichtigen Beitrag zur mehrsprachigen frühkindlichen Bildung in Deutschland und zur Förderung der Integration von Kindern mit Migrationsgeschichte und Fluchterfahrung. Im neuen Haushaltsentwurf für das Jahr 2023 hat die Bundesregierung jedoch keine Finanzmittel für die Fortsetzung des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“ vorgesehen. Dabei sehen sich Einrichtungen der frühkindlichen Bildung durch den Fachkräftemangel und Krisen wie die Corona-Pandemie oder dem Ukrainekrieg, die direkte Auswirkungen auf den Arbeitsalltag von Fachkräften haben, vielschichtigen Herausforderungen gegenüber, weshalb zu befürchten ist, dass die mehrsprachige Bildung in den Einrichtungen leiden wird.

## 5. Fazit

Mehrsprachigkeit ist in Deutschland verbreitete Realität. Die Migrationsgesellschaft muss diesem Umstand adäquat begegnen. Dies kann auf verschiedenen Ebenen erfolgen, etwa in der (Vor-)Schulzeit oder auf dem Arbeitsmarkt. Es wird jedoch deutlich, dass die Eingliederung und erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Migrationsgeschichte umso besser unterstützt wird, je früher die Mehrsprachigkeit gefördert wird.

Dabei ist es besonders wichtig, die mehrsprachige Identität als kulturelle Vielfalt und als Ressource anzuerkennen. Durch diese ressourcenorientierte Betrachtung wird die kulturelle Identität von Menschen mit Migrationsgeschichte wertgeschätzt. Daher sollte

Mehrsprachigkeit bei der Entwicklung und Durchführung von Konzepten zur Sprachförderung immer mitgedacht werden. Eine frühe Förderung der Mehrsprachigkeit sollte durch Implementieren von passenden Sprachprogrammen in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung erfolgen. Wichtig ist hierbei, dass die Programme einen inklusiven Charakter haben und die Zusammenarbeit mit den Familien einschließen. Damit eine Verstetigung in diese Richtung stattfinden kann, sollte die Weiterentwicklung der Einrichtungskonzeption in enger Zusammenarbeit mit den Trägern angestrebt werden. Die dadurch erreichte frühe Förderung der Mehrsprachigkeit stärkt die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern, aber auch von Familien mit Migrationsgeschichte und Fluchterfahrung.

## Endnoten

1. Definition der Kategorie „Migrationshintergrund“ laut dem Bildungsbericht 2020: „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt. Die Definition umfasst im Einzelnen folgende Personen: 1. zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer; 2. zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte; 3. (Spät-)Aussiedlerinnen und Aussiedler; 4. mit deutscher Staatsangehörigkeit geborene Nachkommen der 3 zuvor genannten Gruppen.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 27)

## Literaturliste

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: WBV Publikation.

Dirim, Inci/Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril et al. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 99-116.

Esser, Hartmut (2006): Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4, Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).

Günther, Herbert (2011): Sprache als Schlüssel zur Integration. Sprachförderung aus pädagogischer Sicht. Weinheim u.a.: Beltz.

Hofbauer, Christiane (2018): Sprachen und Kulturen im Kita-Alltag. Freiburg: Herder.

Kultusministerkonferenz (2019): Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. Beschluss der

Kulturminister Konferenz vom 05.12.2019. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2019/2019\\_12\\_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf), letzter Abfruf 25.08.2022.

Panagiotopoulou, Argyro (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 46. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). URL: [https://www.nifbe.de/images/nifbe/Fachbeitr%C3%A4ge/2017/Exp\\_Panagiotopoulou\\_web.pdf](https://www.nifbe.de/images/nifbe/Fachbeitr%C3%A4ge/2017/Exp_Panagiotopoulou_web.pdf), letzter Abfruf 11.08.2022.

Rieger, Stefanie/Daveri, Livia (2021): Entwicklung der Sprache und Aspekte. In: Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung (ZfTI) (Hrsg.): Mehrsprachigkeit. Diversität. Empowerment. Curriculum für die Schulung der Elternbegleiter\*innen in den Programmen: Griffbereit und Rucksack KiTa. Essen: Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung (ZfTI).

Riehl, Claudia Maria (2014): Mehrsprachigkeit - Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Schmidt, Marc (2018): Kinder in der Kita mehrsprachig fördern. München: Ernst Reinhardt.

Tracy, Rosemarie (2011): Mehrsprachigkeit: Realität, Irrtümer, Visionen. In: Eichinger, Ludwig M./Plewnia, Albrecht/Steinle, Melanie (Hrsg.): Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 69-100.

Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Straßburg: Europarat.

## Online-Quellen

Bundeministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2022): Bundesprogramm Sprach-Kitas. Weil Sprachen der Schlüssel zur Welt sind. URL: <https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/service/faqs/>, letzter Abfruf 19.08.2022.

## Weiterführende Literatur

Ballis, Anja/Hodaie, Nazli (2018): Perspektiven auf Mehrsprachigkeit: Individuum – Bildung – Gesellschaft. Berlin und Boston: De Gruyter Mouton.

Busch, Brigitta (2021): Mehrsprachigkeit. 3. Auflage. Wien: Facultas.

Eichinger, Ludwig M./ Plewnia, Albrecht/Steinle, Melanie (2011): Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration. Tübingen: Narr.

Groskreutz, Angela (2016): Kinder sprechen über (ihre) Mehrsprachigkeit: theoretische Überlegungen und eine qualitative Studie zu Perspektiven mehrsprachig aufwachsender Grundschülerinnen und Grundschüler. Berlin: Peter Lang Verlag.

Heredia, Matilde (2019): Kinder mit Fluchterfahrung in Kitas. Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Montanari, Elke (2010): Kindliche Mehrsprachigkeit: Determination und Genus. Sprach-Vermittlungen, Band 7. Münster u.a.: Waxmann.

Roche, Jörg/Terrasi-Haufe, Elisabetta (2018): Mehrsprachigkeit und Sprachenerwerb. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Rühle, Sarah/ Müller, Annette/ Dylan, Phillip/ Knobloch, Thomas (2014): Mehrsprachigkeit - Diversität - Internationalität: Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum. Münster u.a.: Waxmann.

Röhner, Charlotte/ Wiedenmann, Marianne (2017): Kinder stärken in Sprache(n) und Kommunikation. Stuttgart: Kohlhammer.

Scharff Rethfeldt, Wiebke; unter Mitarbeit von Bettina Heinzelmann (2020): Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder: ein entwicklungsorientiertes Konzept. München: Ernst Reinhardt.

## Autoren

**Safa Mazı und Marc Christian Neumann, wissenschaftliche Mitarbeiter im Bundestransfer Griffbereit und Rucksack KiTa am ZfTI**

## Impressum

### Herausgeber

Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung (ZfTI) Altendorfer Str. 3, 45127 Essen zfti@zfti.de / www.zfti.de  
T: +49 201 3198-0 F: +49 201 3198-333

### Zitationshinweis

Safa Mazı/Marc Christian Neumann: Mehrsprachigkeit als Integrationsfaktor. Ausgabe Nr. 10 der Policy Paper der Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung. Essen: ZfTI 2022.

### Fotohinweis

insta\_photos © Gettyimages

Die Policy Paper des ZfTI greifen aktuelle politische Debatten zu den Themen Migration, Einwandererintegration, Türkei und türkisch-europäische Beziehungen auf. Sie skizzieren knapp und orientiert auf die politische Praxis den jeweiligen wissenschaftlichen Kenntnisstand und leiten Schlussfolgerungen für politische Steuerungsaufgaben ab. Die ZfTI-Policy Paper erscheinen in unregelmäßiger Folge und sind über das ZfTI zu beziehen.

Das Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung ist eine Stiftung des Landes NRW und Institut an der Universität Duisburg-Essen.

ISSN 2698-461X (Print) • ISSN 2698-4628 (Online)