



*nifbe-Beiträge zur Professionalisierung Nr. 12*

# *Mehrsprachigkeit in der KiTa von Anfang an gut begleiten*

*Anna Dintsioudi  
Julia Krankenhagen*

Schutzgebühr 3 Euro

Gefördert durch:



**Niedersächsisches Ministerium  
für Wissenschaft und Kultur**

## *Mehrsprachigkeit in der KiTa von Anfang an gut begleiten*

Mehrsprachigkeit gilt in unserer globalisierten Welt heute einerseits als Schlüsselkompetenz, wird aber andererseits auch immer noch als Risikofaktor für eine erfolgreiche Bildungsbiographie angesehen. Dieser Professionalisierungsbeitrag möchte dazu beitragen, Mehrsprachigkeit in der KiTa ressourcenorientiert zu beleuchten und die Begleitung von Kindern in die Mehrsprachigkeit im Kontext KiTa von Anfang an in den Blick zu nehmen.

Der Einstieg in die Thematik erfolgt über die entwicklungspsychologische Perspektive zu Spracherwerb und Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und das Beleuchten von hartnäckigen Mythen des Mehrsprachigkeitserwerbs im Besonderen. Auf Einschränkungen im Spracherwerbsprozess, die auf organischen oder mentalen Besonderheiten beruhen, wird dabei nicht eingegangen. Sie betreffen ein- und mehrsprachige Kinder gleichermaßen.

Diskutiert werden in diesem Heft verschiedene pädagogische Ansätze zur Begleitung von Mehrsprachigkeit und es werden konkrete Handlungsstrategien zum Umgang mit dem Normalfall Mehrsprachigkeit formuliert und an Beispielen verdeutlicht. Der Fokus liegt auf der ersten Zeit des sich langsamen Annäherns an die Sprache „Hochdeutsch“ in der KiTa, die nicht selten von der sog. „silent period“ begleitet wird, einer Zeit des schweigenden Beobachtens.

## **Inhalt:**

### **1. Einführung**

### **2. Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit**

- 2.1 Was braucht es eigentlich für eine gelungene Sprachentwicklung?
- 2.2 Definition und Formen von Mehrsprachigkeit
- 2.3 Was zeichnet Kinder aus, die mehrsprachig aufwachsen?

### **3. Pädagogische Ansätze zur Begleitung von Mehrsprachigkeit**

- 3.1 „Deutsch als Zweitsprache“
- 3.2 „Eine Person – eine Sprache“ bzw. „eine Situation – eine Sprache“
- 3.3 „Translanguaging“

### **4. Handlungsstrategien für die frühe Begleitung mehrsprachiger Kinder**

- 4.1 Gelebte Mehrsprachigkeit im KiTa Alltag verankern
- 4.2 Was ist die „silent period“ und wie fühlt sie sich an?
- 4.3 Was erleichtert Kindern und ihren Familien die „silent period“ in der KiTa
- 4.4 Teilhabe (auch ohne Worte) von Beginn an ermöglichen

### **5. Ausblick**

### **6. Literatur**

# 1. Einführung

*„Die Fähigkeit, mehrere Sprachen zu beherrschen, stellt in der heutigen Gesellschaft für jeden Menschen eine große Bereicherung dar und ist in vielen Ländern ganz selbstverständlich“ (Haid 2014, S. 4).*

**Die Mehrheit aller Kinder weltweit wächst mehrsprachig auf**

Die Mehrheit aller Kinder weltweit wächst mit mehr als einer Sprache auf. Neben der/n jeweils landesspezifischen Amts- und Bildungssprache(n) kommen überall auf der Welt noch regional gesprochene weitere Sprachen und Dialekte bzw. Sprachvarietäten dazu (in Deutschland z.B. Platt-Deutsch, Dänisch oder Sorbisch, Schwäbisch, diverse „slangs“ etc.). Zudem ist die Welt durch Migrationsprozesse schon immer sprachlich vielfältig und bunt. Um mit anderen Menschen im Austausch zu sein, ist es demnach von Vorteil, mehrere Sprachen nutzen zu können. Die Europäische Union mit ihren 24 gleichberechtigten Amtssprachen deklariert daher Mehrsprachigkeit zum Bildungsziel (Scharff Rethfeldt 2016, S. 12). Alle Kinder werden angehalten, mindestens eine weitere Sprache spätestens im schulischen Kontext zu erlernen, um für das Leben in einer immer vielfältigeren Welt vorbereitet zu sein. Mehrsprachigkeit ist demnach nicht als Ausnahme oder Besonderheit, sondern als der Normalfall zu bezeichnen.

*Vorsicht ist geboten bei der Einschätzung der Verbreitung von Mehrsprachigkeit in Deutschland. Denn der Migrationshintergrund<sup>1</sup> ist -wie häufig fälschlicherweise angenommen- nicht gleichbedeutend mit Mehrsprachigkeit. Familien ohne Migrationshintergrund können zuhause auch mehr als eine Sprache sprechen, und Familien mit Migrationshintergrund können genauso gut nur deutsch als Familiensprache verwenden. In letzterem Fall ist die Umgebungssprache und die Familiensprache Deutsch und die jeweilige Familie nutzt keine zweite Sprache zur Kommunikation, sie ist also einsprachig (oder auch monolingual). Als ein Näherungswert kann evtl. die Anzahl der Kinder genommen werden, die zuhause vorrangig kein Deutsch sprechen. Das sind in der Altersklasse von 0-14 Jahren ca. 20% aller Kinder in Deutschland (vgl. deStatis 2019b, S. 45).*

**Mehrsprachigkeit ist kein Hindernis für den Bildungserfolg**

In Deutschland gibt es mittlerweile den deutlichen politischen Willen, Mehrsprachigkeit zu fördern und z.B. durch ein immer vielfältigeres Sprachangebot in Schulen auszubauen. Dennoch gilt Mehrsprachigkeit hierzulande nicht nur als (neue) Schlüsselkompetenz in unserer globalisierten Welt, sondern auch als potenzieller Stolperstein auf dem Weg zu einer erfolgreichen Bildungskarriere. Auch pädagogische Fachkräfte schwanken diesbezüglich in ihrer Einschätzung und dies auch nicht erst im Nachklang der Ergebnisse von Bildungsstatistiken, die Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund mit geringen Deutschkenntnissen in Zusammenhang bringen (vgl. Adesope, Lavin, Thompson & Ungerleider 2010). Die frühkindliche Bildungslandschaft steht unter Druck, allen Kindern die Bildungssprache Hochdeutsch so zu vermitteln, dass eine gelingende Bildungskarriere von Anfang an ein für alle erreichbares Ziel darstellt. Mehrsprachigkeit wird für diese Zielerreichung oft als Risikofak-

<sup>1</sup> Migrationshintergrund = „[...] wenn sie (die „Person“; Anm. der Autorinnen) selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren ist. Zu den Personen mit Migrationshintergrund gehören im Einzelnen alle Ausländer, (Spät-)Aussiedler und Eingebürgerten. Ebenso dazu gehören Personen, die zwar mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren sind, bei denen aber mindestens ein Elternteil Ausländer, (Spät-)Aussiedler oder eingebürgert ist“ (deStatis 2019a, S. 20).

tor wahrgenommen. Dabei gilt eigentlich schon lange als „unstrittig, dass eine mehrsprachige Sozialisation zunächst kein Hindernis für eine gelungene Sprach- und Kommunikationsfähigkeit, für Bildung und soziale Integration darstellt“ (Ritterfeld, Lüke, Starke, Lüke & Subellok 2013, S. 168). Wie mit der Sprachenvielfalt in der KiTa umgegangen wird, was richtig und was vermeintlich falsch ist, ist für viele pädagogische Fachkräfte demnach eine wichtige Frage. Hier bedarf es einer kritischen Auseinandersetzung mit der Thematik.

## 2. Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit

### 2.1 Was braucht es eigentlich für eine gelungene Sprachentwicklung?

Für den gelungenen Spracherwerb sind Sprachverständnis und Sprachproduktion grundlegend, wobei das Sprachverständnis der Sprachproduktion vorausgeht (vgl. Goldin-Meadow, Seligman & Gelman 1976) und sich auch parallel zur Sprachproduktion weiterentwickelt. Dabei ist die Fähigkeit, Sprache überhaupt zu erlernen, angeboren (vgl. Wendlandt 2017, S. 37). Schon Neugeborene können ihre Muttersprache an der Sprachmelodie von anderen Sprachen unterscheiden (vgl. Byers-Heinlein, Burns & Werker 2010). Selbst die Schreimelodie von Babys entspricht der Sprachmelodie der Muttersprache (vgl. Mampe, Friederici, Christophe & Wermke 2009). Bis zum ca. 6. - 8. Lebensmonat sind alle Kinder universelle Zuhörer. Sie können jedes Phonem<sup>2</sup> jeder Sprache differenziert wahrnehmen. Diese Fähigkeit ist aber schon ab dem 10. - 12. Lebensmonat nicht mehr beobachtbar (vgl. Werker 1989). Kinder werden also sukzessive zu Spezialist\*innen in den ihnen von Anfang an vertrauten Sprachen. Nebenbei erwerben Kinder auch Kompetenz in der Prosodie<sup>3</sup>, Phonetik und Phonologie<sup>4</sup>, Morphologie<sup>5</sup>, Syntax<sup>6</sup>, Lexikon<sup>7</sup>, Semantik<sup>8</sup> und Pragmatik<sup>9</sup> einer Sprache (vgl. Scharff Rethfeldt 2016, S. 10). Diese Sprachkomponenten entwickeln sich auch parallel, sind miteinander verwoben und essentiell für den erfolgreichen Spracherwerb (vgl. Borke, Lamm & Schröder 2019, S. 125).

*Kinder werden sukzessive zu Spezialist\*innen in den ihnen vertrauten Sprachen*

Jedes Kind lernt Sprache zu verstehen und zu produzieren, indem es

- die Laute seiner Muttersprache wiedererkennt, sie unterscheiden lernt und korrekt artikuliert
  - Gestik und Mimik verstehen lernt und sie selbst nutzt
  - die Bedeutung einzelner Wörter lernt
  - selbst Worte produziert, um sich auszudrücken
  - lernt, Wörter zueinander in Beziehung zu setzen
  - lernt, wie Wörter gebildet und zu Sätzen zusammengefügt werden
  - lernt, welche Regeln die sprachliche Kommunikation bestimmen
- (Wendlandt 2017, S. 33)

2 Kleinste Bedeutungseinheit des Lautsystems in einer Sprache

3 Betonung und Rhythmus einer Sprache, die sogenannte Sprachmelodie

4 Struktur, Kombination, Funktion und Bedeutung der Laute

5 Form und Bildung der Wörter

6 Satzbau, Satzbildung

7 Aktiver und passiver Wortschatz

8 Bedeutung von sprachlichen Einheiten, wie Wörter und Sätze

9 Sprachliches Handeln, bzw. die Fähigkeit erfolgreich in sozialen Interaktionen zu kommunizieren

***Kinder lernen Sprache systematisch und regelgeleitet***

Kinder sind in der Lage, alle Komponenten von Sprache(n) erfolgreich zu erwerben, und das noch vor dem Schuleintritt und ganz ohne methodisch didaktische Hilfestellung von außen. Dabei verläuft das Sprachenlernen für alle Kinder ähnlich, unabhängig von der Sprache, die sie erlernen, nämlich systematisch und regelgeleitet (vgl. Wendlandt 2017, S. 36). Zudem ist der kindliche Spracherwerb zumindest in Teilbereichen unabhängig von der allgemeinen Intelligenz, denn auch Kinder mit geistiger Behinderung sind sehr gut in der Lage eine Erst- und Zweitsprache zu erwerben (vgl. ebd.).

***Qualitativ und quantitativ hochwertige Sprachanregung ist essentiell für einen gelungenen Spracherwerb***

Kinder lernen Sprache, weil sie ihre Bedürfnisse, Gedanken und Erfahrungen mitteilen wollen, weil sie mit ihrer Umgebung kommunizieren wollen und nicht, weil sie per se am Sprachenlernen interessiert sind. Dementsprechend kann man Spracherwerb auch als den Prozess der Aneignung eines Symbolsystems bezeichnen, welches es einem Kind ermöglicht, sich auch losgelöst von einer aktuellen Situation über konkrete Sachverhalte, Gegenstände oder Handlungen mit anderen auszutauschen (vgl. Roos 2019). Dabei hilft ihnen das Eintauchen in das sogenannte „Sprachbad“. Zeichnet sich die Umwelt durch eine qualitativ und quantitativ hochwertige Sprachanregung („Input“) in vielfältigen Situationen aus, können Kinder ihre angeborenen Fähigkeiten weiter ausbauen. Insbesondere profitieren Kinder von Sprachanregungen, die in ihrer Satzstruktur und von ihrem Wortschatz ein wenig komplexer sind als die aktuellen sprachlichen Fähigkeiten der Kinder (Zone der nächsten (sprachlichen) Entwicklung) (vgl. Albers et al. 2017). Kindgerichtete Sprache, die dem jeweiligen Entwicklungsstand angemessenen verwendet wird, beflügelt den kindlichen Spracherwerbsprozess in besonderem Maße. Beispielsweise wird anfangs mit dem sehr jungen Kind in langsamer Sprechgeschwindigkeit gesprochen, kurze, inhaltlich und grammatikalisch einfache Sätze werden gebildet und vermehrt affektive Aussprüche wie „oh“ und „ahh“, die die Aufmerksamkeit des Kindes lenken und die es anregen sich sprachlich auszuprobieren, verwendet (vgl. Wendlandt 2017, S. 33).

***Sprache ist ein untrennbarer Teil unserer kulturellen Identität***

Kinder lernen Sprache überdies auch über die Nachahmung ihrer Umgebung. Dabei lernt ein Kind „nicht einfach, was es sagen soll, sondern gleichzeitig wie, wo, zu wem und unter welchen Umständen es was sagen soll“ (Bruner 1997, S. 84). Von der Umgebung werden also auch bestimmte soziokulturelle Komponenten von Sprache transportiert, z.B. Einstellungen, Auffassungen und Haltungen. Sprache übermittelt unterschiedliche Konventionen, Normen und Werte, die je nach sozio-kulturellem Kontext, in dem man aufwächst, unterschiedlich sein können. Sprache ist demnach ein untrennbarer Teil unserer kulturellen Identität, unserer Lebenswelt, sie vermittelt Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe von Menschen, die die „gleiche Sprache“ sprechen. Es existieren unterschiedliche Arten des Sprechens mit Kindern, die sich auch innerhalb eines Landes, einer Sprach- und gesellschaftlichen Gruppe deutlich unterscheiden können und die Art, wie Kinder den Spracherwerbsprozess durchlaufen, beeinflussen (vertiefend vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2012; Keller 2011; Rothweiler & Ruberg 2011; Szagun 2013; Schröder & Döge 2013). Es ist die soziale bzw. soziokulturelle Erfahrungswelt, die bestimmt, wie mit Kindern kommuniziert wird und wie Kinder lernen zu kommunizieren. „Kinder gehen also aufgrund ihrer unterschiedlichen familiären Erfahrungen ganz unterschiedlich mit Sprache um“ (Albers et al. 2017, S.17) und starten mit unterschiedlichen (sprachlichen) Voraussetzungen auch ihre Bildungskarriere in der KiTa. Sinnvoll erscheint es aus diesem Wissen heraus, wenn beim Ankommen in der KiTa auf die den Kindern vertrauten Sprach(erwerbs)stile eingegangen

wird (vertiefend z.B. Schröder & Keller 2013; Schröder, Dintsioudi, List & Keller, 2013).

Trotz vieler Unterschiede im Spracherwerb werden auch immer wieder Altersspannen genannt, in denen bestimmte Sprachentwicklungsschritte erfolgreich von ca. 50% aller Kinder erreicht werden, die sogenannten Meilensteine. Das Verstehen erster Wörter wird dabei z.B. in die Zeit vom 4. bis 9. Lebensmonat verortet, die erste Wortproduktion und das Verstehen von einfachen Sätzen in die Zeit bis zum 18. Monat, erste Mehrwortsätze in die Zeit vom 18. - 28. Monat und mit etwa vier Jahren gelten dann die meisten Sprachkomponenten als erworben (vgl. Borke, Lamm & Schröder 2019, S. 137; Haid 2014). Um aber der großen Varianz in kindlichen Entwicklungsverläufen und damit auch in den einzelnen Spracherwerbsschritten besser gerecht zu werden, sollte man eher von Grenzsteinen<sup>10</sup> als von Meilensteinen<sup>11</sup> ausgehen (vgl. Michaelis 2004). Die Meilensteine können demnach nur als grobe Orientierung für Erfolge und die nächsten Schritte in der Sprachentwicklung dienen, auch wenn sie oft zitiert werden. Sprechen lernen gilt als hochkomplexer Prozess, der von vielen Faktoren beeinflusst wird, daher ist bei jedem Kind explizit der „Entwicklungsverlauf, Sprachentwicklungsprozess in den Blick zu nehmen“ (Scharff Rethfeldt 2016, S. 18).

**Meilensteine des Spracherwerbs bieten nur eine grobe Orientierung**

## 2.2 Definition und Formen der Mehrsprachigkeit

*„Weit davon entfernt, ein Fluch zu sein, stellen Mehrstimmigkeit und Mehrsprachigkeit eine außerordentliche Chance dar. Jede Sprache öffnet ein Fenster in eine neue Welt“ (Steiner 2018, S. 60)*

Will man sich mit dem Thema Mehrsprachigkeit näher beschäftigen, stellt man zunächst fest, dass es keine allgemeingültige Definition von Mehrsprachigkeit gibt. Manchmal wird das Alter bei Beginn des Erwerbs einer zweiten Sprache als Kriterium herangezogen, manchmal ist das Kriterium, wie gut man die Zweitsprache beherrscht; dabei wird dann auch differenziert, ob man die Zweitsprache nur versteht oder sich schriftlich bzw. mündlich verständlich machen kann. Geht man von einer weit gefassten Definition von Mehrsprachigkeit aus, so beschreibt „die Verwendung von mindestens zwei Sprachen in natürlichen Kommunikationssituationen“, mehrsprachige Personen ganz treffend (Buschmann & Schumm 2017, S. 5). Oder anders ausgedrückt „mehrsprachig sind Personen, die im Alltag regelmäßig mit mehr als einer Sprache konfrontiert werden und erfolgreich mit Sprecherinnen und Sprechern der verschiedenen Sprachen befriedigend kommunizieren können“ (Hofbauer 2018, S. 12).

**Mehrsprachigkeit ist nicht eindeutig definiert**

Je nach Beginn des Zweitspracherwerbs ergeben sich vier, manchmal nicht deutlich abgrenzbare und ineinander fließende Formen der Mehrsprachigkeit mit unterschiedlichen Charakteristika. Im Großen und Ganzen erfolgt das Erlernen einer Zweitsprache im Vorschulalter aber nach ähnlichen Mechanismen wie das Erlernen der Erstsprache (vgl. Kieferle & Griebel 2013; Roos, 2019).

<sup>10</sup> Grenzsteine markieren dabei die Knotenpunkte der Entwicklung, die 90-95% aller sich normal entwickelnden Kinder einer Altersklasse in einer Population erreichen (vgl. Michaelis 2004 und Haug-Schnabel 2007)

<sup>11</sup> Bei den Meilensteinen wird die normale Variation in der Entwicklung nicht berücksichtigt. Dabei besteht das Risiko, dass Kinder als behandlungsbedürftig identifiziert werden, die aber eigentlich nur ein wenig langsamer sind als der Durchschnitt und damit als noch völlig normal gelten (vgl. Michaelis 2004)



	Form der Mehrsprachigkeit	Charakteristika
Übergänge fließend und oftmals nicht deutlich	<b>Simultaner Bilingualismus / doppelter Erstspracherwerb</b> Ab Geburt bis ca. 3. Lebensjahr	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erlernen wie bei Erstspracherwerb</li> <li>• Sprachniveau von „Muttersprachler*innen“ mühelos erreichbar (bei ähnlich intensiver Vermittlung in allen Sprachen)</li> </ul>
	<b>Sukzessiver Bilingualismus</b> Ca. 2. bis 5. Lebensjahr	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erstspracherwerb schon zu einem gewissen Grad erfolgt</li> <li>• Dauer und Qualität des Sprachkontakts essentiell für hohes Niveau an Sprachfertigkeit in der neuen Sprache</li> </ul>
	<b>Kindlicher Zweitspracherwerb</b> Ab ca 4. Lebensjahr	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kind startet aufbauend auf dem schon erworbenen, manifestierten Sprachsystem der Erstsprache</li> <li>• Manche Erwerbsschritte in der neuen Sprache vollziehen sich dann schneller: Sprachregeln einer Sprache sind bekannt, neue Sprachregeln lassen sich leichter aneignen (z.B. die Satzstruktur)</li> </ul>
	<b>Spracherwerb wie bei Erwachsenen</b> Ab ca. 7. Lebensjahr	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spracherwerb mehr und mehr wie bei Erwachsenen, die Fremdsprachen lernen</li> <li>• Dazu kommt gesteuerter Fremdspracherwerb in der Schule (systematisch - methodisch-didaktisch unterstützt)</li> </ul>

Tabelle 1: Formen der Mehrsprachigkeit (vgl. Chilla, Rothweiler & Babur 2013; Wendlandt 2017; Meisel 2009; Rothweiler 2006; Thoma & Tracy 2006; Schulz & Tracy 2011; Scharff Rethfeldt 2016)

**Eine künstliche Trennung von Sprachen beim Mehrsprachigkeitserwerb entspricht nicht der Lebensrealität von Kindern**

Die unterschiedlichen Sprachsysteme mehrsprachiger Personen werden dabei nach neueren Ansätzen wie dem Translanguaging Konzept (vgl. Garcia 2009; Garcia & Li 2014) oder auch dem Konzept der Quersprachigkeit (vgl. List 2014) als ganzheitliches System abgespeichert, welches verschiedene Ressourcen enthält, die für unterschiedliche kommunikative Zwecke abgerufen werden können.

#### Translanguaging

Der Begriff „Translanguaging“ beschreibt den Prozess, in dem Personen flexibel und strategisch auf ihr gesamtes sprachliches und nicht-sprachliches Repertoire zurückgreifen, um zu kommunizieren, Wissen zu konstruieren, Verständnis zu erzeugen und ihre sprachliche Identität auszudrücken (Kirsch & Mortini 2016, S. 23-25).

#### Quersprachigkeit

Quersprachigkeit ist ein Konzept aus dem deutschen Sprachraum und mit dem des Translanguaging verzahnt. „Unter Quersprachigkeit ist der dynamische Gebrauch von Sprachen zu verstehen. Der Schwerpunkt liegt auf den Sprachpraktiken, d.h. die jeweiligen Sprachen werden nicht getrennt voneinander gelernt und erworben“ (aus herder.de / kiga- heute / fachbe-griffe / quersprachigkeit).



Mehrsprachigkeit bedeutet in diesen Ansätzen nicht die sukzessive (additive) vollständige Beherrschung von zwei oder mehreren Sprachen, sondern den dynamischen, situationsabhängigen Gebrauch von Sprachen bzw. die „notwendige Mischung verschiedener Aspekte bzw. Anteile von sprachlichem Verhalten, um einen bedeutungsvollen sozialen Kontakt zu ermöglichen“ (Garcia 2009, S. 48; übersetzt aus dem Englischen von den Autorinnen). Die Sprachpraxis steht im Vordergrund und beinhaltet das Nutzen(können) mehrerer Sprachen und Sprachvarietäten, d.h. des gesamten Sprachrepertoires. Der traditionellen Auffassung, dass Sprachen beim Erwerb möglichst getrennt gehalten werden sollten, wird mit diesen Ansätzen widersprochen, da sie nicht dem Umgang mit Sprache in der komplexen mehrsprachigen Realität der Kinder (und im Zweifel auch nicht der der mehrsprachigen pädagogischen Fachkräfte) entspricht (vgl. Panagiotopoulou 2016). Mehrsprachig aufwachsende Kinder sind von Anfang an mit mehreren Sprachen in Kontakt, deren Gebrauch von Situation zu Situation, von Sprecher zu Sprecher unterschiedlich variabel sein kann. Hier eine „künstliche“ Trennung einzuführen, irritiert aus einem translingualen Denken heraus bestenfalls, vor allem wenn Kinder tagtäglich zwischen einem mehrsprachigen Umfeld und einer strikt nur die Bildungssprache(n) erlaubenden Bildungsinstitution (einsprachige / bilinguale KiTa) wechseln. Der flexible Umgang mit Sprachen im Sinne einer translingualen Sprachpraxis ermöglicht mehr- und quersprachiges Handeln bzw. Lernprozesse im Gegensatz zur institutionellen Exklusion von Sprachen bei einer strikten Ein- bzw. Zweisprachigkeitspolitik in der KiTa (vgl. ebd.).

Da Sprachsysteme immer in einer Wechselbeziehung zueinander stehen, kommt es insbesondere zu Beginn des Zweit- bzw. Mehrspracherwerbs zu sprachlichen Phänomenen, die oft nicht als „normal“ wahrgenommen werden. Die Betonung einer vorgegebenen „Normalität“ muss an dieser Stelle allerdings kritisch hinterfragt werden, denn eine „normale“ Sprachbiographie wird in Deutschland immer noch automatisch gleichgesetzt mit einer „einsprachigen“ Sprachbiographie, auch wenn mehrsprachig zu sein weltweit der „Normalfall“ ist (z.B. Lengyel 2012; Niedersächsisches Kultusministerium 2011). Mehrsprachig in Deutschland aufwachsende Kinder unterliegen daher auch gesellschaftlichen Normalitätserwartungen, die aber selbst einsprachig aufwachsende Kinder, die ja „die Norm“ abbilden sollen, nicht einhalten (können) (vgl. Panagiotopoulou 2016). In der gesellschaftlichen Vorstellung wird dann zumeist ein fehlerfrei sprechendes einsprachiges Kind mit dem die Bildungssprache noch nicht ansatzweise oder nur sehr fehlerhaft beherrschenden, mehrsprachig aufwachsenden Kind verglichen. Beides entspricht zumeist so nicht der Realität (vgl. ebd.). Trotzdem werden mehrsprachige Kinder daran gemessen und messen sich im Zweifel ihr Leben lang auch selbst daran. Ein Vergleich im Hinblick auf „Normalität“ ist demnach immer mit Vorsicht zu genießen, auch wenn er sehr geläufig ist.

Ebenso ist es wichtig, sich immer wieder vor Augen zu führen, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder unter Berücksichtigung ihrer sozialen, familiären Herkunft entweder als sehr privilegiert wahrgenommen werden können oder die Mehrsprachigkeit von vornherein als Defizit wahrgenommen wird (vgl. ebd.), wenn gegenüber einer Sprache oder Sprachvarietät bestimmte Vorurteile in einem gesellschaftlichen Kontext herrschen. Dann entscheidet das „Sprachprestige“, ob den im Weiteren beschriebenen Phänomenen im Mehrsprachigkeitserwerb wertschätzend begegnet wird oder eher nicht. Vorurteilen sind hier auch mehrsprachig lebende pädagogische Fachkräfte nicht gefeit (vgl. Panagiotopoulou & Rosen 2016).

*Die Sprachpraxis steht im Vordergrund und beinhaltet das Nutzen(können) mehrerer Sprachen und Sprachvarietäten*

*Was ist eigentlich eine „normale“ Sprachbiographie?*

*Das Sprachprestige entscheidet über Mehrsprachigkeit als Defizit oder Privileg*

*Je früher mit dem Erwerb einer zweiten, dritten oder vierten Sprache begonnen wird, desto leichter fällt es Kindern diese in all ihren Facetten zu erlernen*

*Ein Vergleich von Kindern mit unterschiedlichen Sprachbiographien ist nicht sinnvoll*

### **2.3 Was zeichnet Kinder aus, die mehrsprachig aufwachsen?**

#### **Einfluss von Sprachkontaktdauer und Sprachinput**

Im Laufe des Spracherwerbsprozesses lernen Kinder immer mehr Wörter, bilden Sätze und vergrößern ihren Wortschatz in den Sprachen, deren Erlernen für die Interaktion mit ihrer Umgebung sinnvoll erscheint. Somit entwickeln mehrsprachig aufwachsende Kinder insgesamt einen mindestens genauso großen, wenn nicht sogar größeren Wortschatz als einsprachig aufwachsende Kinder, wenn man die Sprachwortschätze zusammenrechnet. In den einzelnen Sprachen kann der Wortschatz aber - aufgrund mehrerer Faktoren, wie z.B. der Sprachkontaktdauer und des Sprachinputs - (erstmal) kleiner sein als der Wortschatz einsprachig aufwachsender Kinder. Auch die Qualität des Gesprochenen muss nicht unbedingt in beiden Sprachen dieselbe sein (vgl. Rothweiler & Ruberg 2011). Ist das Sprachangebot in allen Sprachen ausreichend, entsprechen die erreichten sprachlichen Fähigkeiten zumeist denen einsprachiger Kinder in der entsprechenden Sprache. Was „ausreichend“ hier bedeutet, kann aber nicht genau bestimmt werden. Man geht davon aus, dass so viel qualitativ hochwertiger Input (abwechslungsreiches, reichhaltiges sprachliches Angebot) wie möglich, sinnvoll ist (vgl. Schmidt 2018). Dabei muss betont werden, dass der gleichzeitige Erwerb zweier bzw. mehrerer Sprachen die Kinder keinesfalls überfordert, auch wenn der Spracherwerbsprozess erst einmal langsamer vonstattengeht als bei einsprachig aufwachsenden Kindern (vgl. ebd.). Je früher mit dem Erwerb einer zweiten (dritten, vierten...) Sprache begonnen wird, desto leichter fällt es einem Kind, diese in all ihren Facetten zu erlernen (vgl. Tracy 2008), da sich mit voranschreitendem Alter die Sprachlernmechanismen verändern (s. Tabelle 1, S. 8). Je länger dabei die Kontaktdauer und der qualitativ und quantitativ hochwertige Sprachinput in der jeweiligen Bildungssprache ausfallen, desto besser ist die Ausgangsposition für eine erfolgreiche Bildungskarriere. Wenn ein Kind erst mit 4 Jahren mit der dann später in der Schule relevanten Sprache in Kontakt kommt, ist es nicht sehr wahrscheinlich, dass es bei Schuleintritt den gleichen Wortschatz oder die gleichen grammatikalischen Kenntnisse erreicht hat, wie ein Kind, welches von Anfang an die Bildungssprache erlernt. Ein Vergleich von Kindern mit unterschiedlichen Sprachbiographien ist also nicht sinnvoll (vgl. Rothweiler & Ruberg 2011), ebenso wenig wie pauschale Aussagen „in welchem Alter bzw. nach welcher Kontaktdauer gleiche Leistungen wie bei monolingualen (einsprachigen) Kindern zu erwarten sind“ (Roos 2019).

#### **Aussprache, Grammatik, Syntax und Morphologie**

Die Aussprache einzelner Wörter richtet sich womöglich zu Beginn noch nach der Lautierung in der Familiensprache. Es werden evtl. Laute ersetzt oder ausgelassen. Beispielsweise existieren im Türkischen - anders als im Deutschen - keine aufeinanderfolgenden Konsonanten am Wortanfang, so dass manche Kinder das Wort „Brot“ wie „Borot“ aussprechen. Zu Beginn des Zweitspracherwerbs sind zudem „Interferenzen“ möglich, d.h. es kommt zu Übertragungen des einen Sprachsystems in das andere, zu wortwörtlichen Übersetzungen von einer Sprache in die andere. Dies kann für ganze Sätze oder für einzelne Sprachcharakteristika gelten. Eine solche „wortwörtliche“ Übersetzung aus der Familiensprache ins Deutsche kann zudem z.B. bei der Anwendung des „Geschlechts“ und des „richtigen Artikels“ der Fall sein, wenn Kinder z.B. aus dem Spanischen heraus „die Mond“ sagen, weil es im Spanischen „la luna“ heißt, der Mond also den weiblichen Genus inne hat. Auch lässt sich beobachten, dass Kinder Artikel (in manchen Sprachinteraktionen) komplett weglassen,

weil diese in ihrer Familiensprache nicht vorkommen, wie dies im Türkischen oder Russischen der Fall ist. Außerdem kann die Verbstellung im Satz zunächst von der Erstsprache übernommen werden, bis die diesbezüglichen Regeln der deutschen Sprache erlernt worden sind. Beispielsweise kann ein Kind auf die Frage einer pädagogischen Fachkraft, warum ein anderes Kind eine dicke Backe hat, antworten „warum der hat was im Mund“. Im Deutschen ist die Verbstellung nicht korrekt, die Verbstellung und der Wortgebrauch sind hier aus der griechischen Sprache direkt ins Deutsche übersetzt (vgl. Leist-Villis 2012). Ähnliches gilt für die korrekte Verwendung von Präpositionen und Fällen (vgl. Schmidt 2018). Sprachmischungen sind die „normale“ Realität heutzutage (vgl. Panagiotopoulou 2016). Zumeist stellen diese Auffälligkeiten eine Phase dar, die durchaus etwas länger anhalten kann (vgl. DKJS 2016).

### **Differenzierung bzgl. Sprache und Sprechpartner : Codeswitching**

Bis ungefähr zum zweiten Lebensjahr nutzen Kinder z.B. Einwortäußerungen in den ihnen vertrauten Sprachen völlig unabhängig vom Sprechpartner\*innen. Schon ab zwei Jahren wird Kindern aber deutlich, dass nicht jeder Sprechpartner jede Sprache spricht und das Kind die jeweils für das Gegenüber verständliche Sprache einsetzen muss, um erfolgreich zu kommunizieren (vgl. Garcia 2009; Kroffke & Rothweiler 2004). Bei Beginn der Zweiwortäußerungen können viele mehrsprachig aufwachsende Kinder schon zwischen den Grundzügen der Grammatiksysteme der jeweiligen Sprache unterscheiden und wenden sie auch bei den sie verstehenden Personen an. Kinder können dann die Sprache mitten im Satz oder an der Satzgrenze wechseln, wenn sie mit einem Gegenüber kommunizieren, das die jeweils verwendeten Sprachen auch spricht (vgl. Garcia 2009). Das Phänomen nennt man Codeswitching. Es passiert z.B., weil der angesprochene Aspekt für den einen Kontext im Alltag relevant ist, dies für den anderen Kontext aber nicht unbedingt der Fall ist. Ein Beispiel: „metá mbíkame sto Straßenbahn“ (dann sind wir in die Straßenbahn eingestiegen). Straßenbahn als Wort gibt es im Griechischen zwar, aber in Griechenland gibt es nur in Athen eine Art Straßenbahn. Daher ist es für Kinder vielleicht kein Begriff, der für das Abspeichern im griechischen Sprachsystem essentiell erscheint. Andererseits kann die volle Bedeutung mancher Begrifflichkeit nur in der Originalsprache erfasst und kommuniziert werden. Versuche, bestimmte kulturspezifische Begriffe oder Ausdrücke zu übersetzen oder zu umschreiben, führen zu Bedeutungsverlust und das erfahren auch Kinder schon früh. Dies gilt z.B. für das norwegische „vi går på tur“. Mit „wir gehen auf Tour“ ist diese Wendung unzureichend übersetzt. Mit dem Ausdruck ist nicht einfach ein Spaziergang gemeint. In diesem Begriff schwingt eine Vielzahl von Bedeutungen mit: sich beispielsweise beim Skifahren draußen bewegen und dabei Spaß haben, Lagerfeuer machen, Würstchen grillen, Kakao aus Thermosflaschen trinken. Es geht hier also um einen kulturspezifischen Lebensstil. Manchmal kann es auch sein, dass das, was das Kind ausdrücken möchte in der einen Sprache einfacher und zeitökonomischer auszudrücken ist als in der anderen oder sich das Kind in der einen Sprache wohler fühlt, etwas Bestimmtes anzusprechen als in der anderen Sprache. Manche Themenfelder mag sich ein Kind auch noch nicht erschlossen haben in der einer Sprache. Somit steuern Kinder mit den ihnen zu dem jeweiligen Zeitpunkt zur Verfügung stehenden Mitteln eine möglichst effiziente Kommunikation mit einem Gegenüber, von dem sie wissen, dass er/sie ihre Sprachen versteht und spricht. Zusätzlich können die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion bzw. die Sprachpraktiken der Fachkräfte in der KiTa einen Einfluss darauf haben, ob Kinder Codeswitching kreativ als effiziente Art und Weise der Kommunikation einsetzen (vgl. de Houwer 2009; Stitzin-

*Codeswitching ist ein Zeichen von Sprachkompetenz und kreativem Sprachgebrauch mit dem Ziel erfolgreich und effizient zu kommunizieren*

*Der Erwerb metasprachlicher Fähigkeiten kann bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern beschleunigt geschehen*

ger 2018). Deutlich wird, dass Codeswitching als Kompetenz, keinesfalls als Sprachdefizit zu sehen ist (vgl. de Houwer 2009; Rothweiler & Ruberg 2011). Das wird auch gestützt durch Ergebnisse aus der Forschung mit Erwachsenen: diejenigen, die besonders kompetent sind im Gebrauch mehrerer Sprachen, sind auch diejenigen, die besonders oft Codeswitching nutzen, wenn sie mit Personen kommunizieren, die dieselben Sprachen sprechen (vgl. Meisel 2013).

#### **Einfluss von Mehrsprachigkeit auf die kognitive Entwicklung**

Aus Studien ist bekannt, dass das Aufwachsen mit mehr als einer Sprache Vorteile für die weitere kognitive Entwicklung mit sich bringen kann (vgl. Bialystok, Majumber & Martin 2003). Die Theory of Mind, also das „Bewusstsein, dass andere Personen andere Dinge wissen als man selbst“, entwickelt sich oft früher (Hofbauer 2018). Auch das Bewusstsein für Sprachen und ihre Regeln setzt früher ein, und die Kontrolle der Aufmerksamkeit funktioniert oft früher und besser als bei einsprachig aufwachsenden Kindern (vgl. Borke, Lamm & Schröder 2019, S. 140). Der Erwerb metasprachlicher Fähigkeiten kann bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern beschleunigt geschehen (vgl. Bialystok 2001). Sie können sich früher über Sprache mit anderen austauschen. Grammatikalische Regeln lernen mehrsprachig aufwachsende Kinder ebenso wie einsprachig aufwachsende Kinder. Hierbei brauchen sie oft wesentlich kürzer als einsprachig aufwachsende Kinder.

*Spracherwerbsstörungen betreffen nur eine kleine Prozentzahl von Kindern und sind unabhängig von der Sprachbiographie*

Ungünstige Gelingensbedingungen, wie später Zweitspracherwerbsbeginn, unzureichende Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs in der neuen Sprache, unterschiedliches gesellschaftliches Sprachprestige und damit einhergehend eine ablehnende Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit durch die Umwelt oder auch in manchen Fällen tatsächlich eine Spracherwerbsproblematik, können dazu führen, dass mehrsprachige Kinder die von ihnen geforderten Sprachkompetenzen nicht erreichen (vgl. Gogolin 2012; Ritterfeld et al. 2013). Es gibt allerdings keinen Beleg dafür, dass Spracherwerbsstörungen häufiger bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund vorkommen als bei einsprachig aufwachsenden Kindern ohne Migrationshintergrund. Eine solche Störung wird von 5 - 7 Prozent aller Kinder entwickelt (vgl. Wendlandt 2017). Mehrere Sprachen zu lernen stellt - wie schon betont - nicht prinzipiell eine Überforderung für das einzelne Kind dar, wenn bestimmte Kriterien erfüllt sind (vgl. Haid 2014).

## 3. Pädagogische Ansätze zur Begleitung von Mehrsprachigkeit

Die veränderte Gesellschaftsstruktur macht es notwendig, gute Konzepte für einen wertschätzenden Umgang mit Mehrsprachigkeit in frühkindlichen Bildungseinrichtungen (auch in den einsprachigen) zu verankern. Grundsätzlich stellt sich die Frage, wie Hochdeutsch als Bildungssprache gefördert werden kann, ohne Kinder zur Einsprachigkeit zu erziehen (vgl. Panagiotopoulou 2016). Wie kann man unter diesen Vorgaben in den ersten Tagen und Wochen im KiTa-Alltag mit dem Kind bedarfsgerecht interagieren? Wie sieht es aus, wenn das Kind noch kein Wort Deutsch spricht?

Einige Konzepte werden deutschlandweit genutzt, bergen Chancen aber auch Herausforderungen für den gelingenden Spracherwerbsprozess zur Mehrsprachigkeit. Ein paar verbreitete Bildungsansätze werden exemplarisch im Weiteren kurz angerissen. Der sich langsam auch in Deutschland etablierende Translanguaging Ansatz wird dabei noch einmal aufgegriffen (s.a. Kapitel 2, S. 8). Nicht eingegangen wird auf die Vielfalt und Fülle von einzelnen Sprachförderprogrammen.

### 3.1 „Deutsch als Zweitsprache“

In diesem Ansatz wird sprachliches Lernen von pädagogischen Fachkräften alltagsintegriert begleitet. Die Mehrsprachigkeit der Kinder spielt eine untergeordnete Rolle. Ziel ist, die Kinder früh an die Bildungssprache Hochdeutsch heranzuführen. Auch Kinder mit der gleichen Erstsprache werden angehalten, untereinander die hochdeutsche Sprache als Kommunikationsmittel zu nutzen. Gesonderte Förderangebote für simultan oder sukzessiv bilingual aufwachsende Kinder werden hier in der Regel nicht als notwendig erachtet, wenn die Voraussetzungen für einen qualitativ und quantitativ ausreichenden sprachlichen Input in der Zielsprache Hochdeutsch gegeben sind, z.B. wenn der Fachkraft-Kind-Schlüssel günstig ist oder auch wenn genügend Kinder (Peers) mit Deutsch als Erstsprache in der Einrichtungen sind, die Sprachvorbilder sein können. Dort wo die Rahmenbedingungen das Erlernen der hochdeutschen Sprache nicht unterstützen, können innerhalb dieses Ansatzes neuere Sprachförderprogramme aber durchaus auch einen Gewinn für die allgemeine Sprachbildung darstellen (vgl. Albers 2009). Der Ansatz ist erprobt und weit verbreitet. An ihm wird allerdings kritisiert, dass die außerhalb der Bildungsinstitution (vor allem in der Familie) gelebte Mehrsprachigkeit der Kinder außer Acht gelassen wird. Damit findet aber ein wesentlicher Teil der Identität der Kinder, der essentiell Einfluss auf ihre soziale und emotionale Entwicklung hat, keine Beachtung. Kinder, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, benötigen viel Input in allen Sprachen, die sie erlernen. Daher sollte es wichtig sein, auch auf den sprachlichen Input in der bzw. den Familiensprache/n zu achten und diesen auch zuzulassen.

Als Kontrast zum Ansatz „Deutsch als Zweitsprache“ kann man den folgenden Ansatz sehen. Hier werden explizit Bilingualität bzw. Mehrsprachigkeit unterstützt bzw. wird das Augenmerk nicht nur auf die Zielsprache Hochdeutsch gelegt.

*Die alltagsintegrierte Sprachbegleitung wird meist ohne explizite Berücksichtigung der Vielfalt von Familiensprachen umgesetzt*

### 3.2 „Eine-Person – eine Sprache“ bzw. „Eine Situation – eine Sprache“

Der „eine Person - eine Sprache“ Ansatz wird in vielen bilingualen KiTas praktiziert. Pro Gruppe arbeiten eine deutschsprachige Fachkraft und eine Fachkraft, die mit den Kindern eine weitere Sprache spricht. Idealerweise sind diese Fachkräfte jeweils mit den von ihnen praktizierten Sprachen aufgewachsen. Sie sprechen in allen Alltagssituationen nur die ihnen vertrautere Sprache mit den Kindern. Eine Abwandlung dieses Ansatzes ist der „Eine Situation – eine Sprache“ Ansatz. Hier wird versucht, strikt zu trennen, in welchen Situationen welche Sprache angewandt wird. Es wird also nicht unbedingt danach differenziert, welche pädagogische Fachkraft, welche Sprache sprechen sollte, sondern die Situation ist das Kriterium für den Sprachenwechsel. In beiden Fällen geht es darum, den Kindern durch das Eintauchen in ein „Sprachbad“, im Sinne einer Immersion, das Erlernen der Bildungssprache Hochdeutsch (und einer weiteren Sprache) zu erleichtern. Es wird davon ausgegangen, dass die Interaktion mit Gleichaltrigen und Fachkräften in der KiTa ausreicht, um implizit eine für den Verlauf der Bildungsbiographie völlig ausreichende Sprachkompetenz zu erwerben. Voraussetzung dafür ist, wie schon erwähnt, ein qualitativ hochwertiger und quantitativ ausreichender Input in den jeweiligen Sprachen. In der Praxis sind das in Deutschland oft die Sprachen Hochdeutsch und Englisch.

*Eine strikte Trennung der Sprachen ist im KiTa-Alltag zumeist nicht konsequent durchzuhalten und kommt der Sprachvielfalt nicht entgegen*

Diese strikte Trennung der Sprachen ist aber in der Realität nicht immer und konsequent durchzuhalten, und es ist nicht klar, ob Lernprozesse dadurch wirklich erleichtert werden. Durch die Begrenzung auf nur eine weitere Sprache profitieren bei diesem Ansatz hauptsächlich Kinder, deren Sprachen in den Einrichtungen gesprochen werden. Doch die Gruppen in vielen KiTas sind heterogen. Diese Heterogenität kann sich auch in einem zweisprachigen Ansatz kaum widerspiegeln.

### 3.3 „Translanguaging“

In den letzten Jahren wird von Wissenschaftler\*innen daher eine Wende in der sprachpädagogischen Praxis hin zu einer diversitätsbewussteren Erziehung zur Mehrsprachigkeit gefordert.

Der Translanguaging Ansatz (s.a. Kapitel 2, S. 8) erlaubt eine Wertschätzung und den Einbezug aller Familiensprachen in gleichem Maße. Und wenn kulturelle und sprachliche Vielfalt geschätzt werden, fällt es leicht, alle sprachlichen Ressourcen für die Bewältigung des Alltags zu nutzen (vgl. Garcia 2009; Garcia & Li Wei 2014). Kinder und pädagogische Fachkräfte sind dann angehalten ihr sprachliches Repertoire kreativ zu nutzen und je nach Kontext Sprache(n) so einzusetzen, dass alle davon profitieren. Das bedeutet nicht, dass einsprachig ablaufende Interaktionen zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind unwichtig sind. Allerdings werden sowohl einsprachige als auch mehrsprachige Interaktionen als wertvolle Lernsituationen für das Kind auf dem Weg zu einem gelungenen Mehrspracherwerb betrachtet. Lebensweltlich mehrsprachige Kinder können so mehr- oder quersprachig handeln, um zu lernen und sich mitzuteilen. Pädagogische Fachkräfte können intuitiv auf ein mehr- und quersprachiges Repertoire zurückgreifen, um Lernprozesse von mehrsprachigen Kindern zu unterstützen.

*Einladung zur kreativen Nutzung des kompletten sprachlichen Repertoires*



Auch in einsprachigen KiTas können Fachkräfte mitunter auf weitere Sprachen zurückgreifen oder erlernen wenigstens einige Worte aus der Sprache neuangekommener Kinder, um diesen das Ankommen in der KiTa zu erleichtern. Schon diese, noch weit von einem Translanguaging-Konzept für die ganze Einrichtung entfernten Schritte zeigen eine Wertschätzung kultureller und sprachlicher Vielfalt, die KiTas zu freundlichen Orten für mehrsprachige Kinder und Familien macht.

## 4. Handlungsstrategien für die frühe Begleitung mehrsprachiger Kinder

### 4.1 Gelebte Mehrsprachigkeit im KiTa-Alltag verankern

Für pädagogische Fachkräfte mit einsprachig geprägten Bildungsbiographien gehört mehrsprachiger Spracherwerb und Sprachgebrauch nicht unbedingt zum persönlich abrufbaren Erfahrungsschatz (wenn man Dialekte oder auch den Erwerb einer oder mehrerer Fremdsprachen in der Schule ausklammert). Dass mehrere Sprachen problemlos parallel erlernt werden können, wird mitunter immer noch bezweifelt. Daher werden die im zweiten Kapitel dieses Themenhefts beschriebenen vorübergehenden Stadien der normalen Sprachentwicklung von mehrsprachigen Kindern oft nicht konsequent als Phasen des Mehrspracherwerbs ressourcenorientiert gedeutet. Diese Unsicherheit bei der Einschätzung des Sprachentwicklungsstandes geht einher mit der Frage, wie adäquate Bildungsangebote für mehrsprachig aufwachsende Kinder gestaltet werden können (vgl. Roos 2019). In Aus- und Weiterbildung wird darauf reagiert: Fachkräfte werden in zunehmendem Maß darauf vorbereitet, ihre Praxis so zu gestalten, dass die KiTa zu einem „safe space“ (sicheren Raum) für mehrsprachige Kinder wird. Dass mittlerweile viele pädagogische Fachkräfte selbst eine mehrsprachige Kindheit erlebt haben, trägt dazu bei, dass eine diversitätsbewusste Erziehung zur Mehrsprachigkeit immer mehr zur Normalität wird (vgl. Panagiotopoulou 2016).

Mehrsprachig aufwachsende Kinder können auch in einsprachigen KiTas von Beginn an gut begleitet werden und als Erwachsene ein hohes Kompetenzniveau („native-like-competence“) in mehreren Sprachen erreichen. Die KiTa ist nicht selten der Ausgangspunkt für geglückte mehrsprachige Bildungsbiographien. Ein wichtiger Grundsatz ist, dass an mehrsprachig aufwachsende Kinder keine zu hohen Forderungen an die korrekte Performanz (in all ihren Sprachen) gestellt werden. Mehrsprachige Kinder werden nicht über alle Themen in all ihren Sprachen gleich gut, gleich schnell und gerne sprechen. Sie direkt und unreflektiert mit einsprachig aufwachsenden Kindern zu vergleichen ist, wie bereits in Kapitel 2 ausgeführt, nicht sinnvoll (vgl. Kieferle 2019). Das Erlernen einer Sprache ist immer auch eine herausfordernde Tätigkeit, selbst wenn dies im frühen Kindesalter scheinbar mühelos und wie nebenbei geschieht. Wenn Kinder immer wieder an der Norm einsprachig aufwachsender Kinder gemessen werden, beschreiben sie sich - anders als Kinder, die mehrsprachige Einrichtungen besuchen und dadurch von Beginn an selbstbewusst mit mehreren Sprachen umgehen - oft als sprachlich schwach, anstatt sich als sprachlernend und zukünftig mehrsprachig wahrzunehmen (vgl. Niebuhr-Siebert 2019). Um mehrsprachige Bildungsprozesse bei Kindern von Anfang an gut zu begleiten,

*KiTa zum „safe space“ für mehrsprachig aufwachsende Kinder machen*

*Lernerfolgen von Kindern mit Wertschätzung und Anerkennung begegnen*



***Selbstreflexion und Reflexion der Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit, Herkunftskultur und -sprache ist essentiell und birgt Vorteile für die Arbeit mit den Familien***

ist daher ein wichtiger Schritt, dass Fachkräfte Mehrsprachigkeit als langfristigen Lernprozess anerkennen und die schrittweisen Lernerfolge der Kinder mit Wertschätzung und Anerkennung unterstützen.

Für Kinder ist die frühe Ermöglichung von Teilhabe ohne Worte durch kompetente Erwachsene eine große Erleichterung in der durchaus auch als krisenhaft erlebten allerersten Zeit der Sprachaufnahme. Zentrale Grundlage ist dabei die wertschätzende und fördernde Haltung der Fachkräfte gegenüber der Erstsprache der Kinder und generell gegenüber kultureller Vielfalt. Ein guter Start der früh mehrere Sprachen lernenden Kinder in der KiTa ist aber nicht nur für sie selbst ein großer Gewinn. Auch die Fachkräfte werden dadurch entlastet und die Beziehung zu den Eltern wird auf ein Fundament gestellt, das durch das gewonnene Vertrauen tragfähig und belastbar wird. Viele KiTa-Teams haben sich in den letzten Jahren auf den Weg gemacht und den Umgang mit Mehrsprachigkeit konzeptionell verankert. Diese Arbeit bedarf in der Regel eines Reflexionsprozesses, der über einen längeren Zeitraum mit dem gesamten Team bearbeitet wird und mehrere Reflexionsschleifen zur Überprüfung der Praxis nach der Einführung von Neuerungen beinhaltet. Eine externe Prozessbegleitung ist für diese Arbeit hilfreich, da es oft darum geht, biographisch bedingte Haltungen zu durchdringen und zu bearbeiten. Dass Herkunftssprachen mit Wertschätzung behandelt werden und im Alltag sichtbar sind, ist in vielen KiTas heute bereits Standard. Auch das allgemeine Nachdenken über wirkungsvolle Sprachbildung und ihre Einbeziehung in Alltagssituationen der täglichen KiTa-Arbeit hat vielerorts stattgefunden. Es soll zum Sprechen eingeladen und, ohne Sprachzwang auszuüben, die Freude an vielfältigen Sprachen unterstützt werden. Die Haltung der pädagogischen Fachkräfte gegenüber Herkunftskultur und -sprache ist für Kinder fühlbar und daher ein wichtiger Faktor für erfolgreiche Lernprozesse. Die Handlungsempfehlungen des Niedersächsischen Kultusministeriums zur Sprachbildung und Förderung enthalten einen bei der kontinuierlichen Weiterentwicklung der Konzepte hilfreichen Katalog mit Reflexionsfragen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2011). Durch die regionalen Konzepte zur Sprachbildung und Sprachförderung bekommen KiTas in Niedersachsen für die individuelle Entwicklungsarbeit Unterstützung vor Ort.

Im Folgenden wird der Fokus auf die Situation mehrsprachig aufwachsender Kinder gerichtet, die ihre Erstsprache bereits in Grundzügen altersgemäß beherrschen und in der KiTa erstmals mit der deutschen Sprache intensiver in Kontakt kommen. Der Blick wird auf die erste Zeit des Ankommens in der KiTa und die Unterstützungsmöglichkeiten durch Erwachsene und Peers gerichtet, da diese Phase für alle Beteiligten herausfordernd ist und ein großer Mehrwert entsteht, wenn sie gut gestaltet wird.

#### ***4.2 Was ist die „silent period“ und wie fühlt sie sich an?***

Kinder, die neu in die KiTa kommen und dort die deutsche Sprache erlernen, durchlaufen oftmals eine „silent period“. In dieser ersten Phase des Zweitspracherwerbs beobachten sie schweigend, bis sie sich mit der neuen Umgebung vertraut gemacht haben. Diese Latenzphase geht der aktiven Sprachproduktion voraus und kann über viele Wochen anhalten. Sie ist ein wichtiger Teil der Zweitsprachentwicklung. Kinder nähern sich in dieser intensiven Aufnahme phase der neuen Sprache und Kultur an und verstehen oft lange bevor sie selbst anfangen zu sprechen (vgl. Kolb & Fischer 2019).

Es ist keine Seltenheit, dass Kinder völlig ohne Kenntnisse der Landessprache in die KiTa kommen. Wenn die Eingewöhnungsphase in der KiTa mit dem Beginn des frühen Zweitspracherwerbs zusammenfällt, sind Fachkräfte besonders gefordert, denn sie müssen über Sprachgrenzen hinweg einen stabilen Zugang zum Kind aufbauen und Teilhabe organisieren.

### *Die Eingewöhnungsphase als eine Zeit der gefühlten Sprachlosigkeit*

Vor der Mehrsprachigkeit erleben Kinder in diesem Fall eine Zeit der gefühlten Sprachlosigkeit, die ein inneres Vorbereitungsstadium darstellt. Sie konzentrieren sich voll und ganz auf das Hörverständnis. Ein Anfang ohne Worte - wie fühlt es sich an, wenn Vertrauen aufgebaut und die KiTa-Eingewöhnung gemeinsam mit Familien gestaltet wird, mit denen die Kommunikation vorerst schwierig ist? Für die Kinder ist diese Situation mit Herausforderungen verbunden. Sie können sich verbal noch nicht in der KiTa-Sprache artikulieren, Wünsche und Gefühle besser nonverbal ausdrücken. Entsprechend sind pädagogische Fachkräfte von ihrer Beobachtungsgabe abhängig und auf ihre Feinfühligkeit angewiesen, wenn sie den Kindern Sicherheit und Geborgenheit vermitteln wollen.

*„Das ist wie im Gefängnis sein, man kann ja mit niemandem reden oder Kontakt aufnehmen.“*

So beschreibt eine Jugendliche ihren Einstieg als Vierjährige in eine KiTa, deren Sprache sie nicht verstand.

Die Phase des stummen Beobachtens der Kinder ist individuell unterschiedlich lang. Es kann bis zu einem halben Jahr dauern, bis sie anfangen zu sprechen (vgl. Roos 2019). Trotz der aufmunternden und ermutigenden Begleitung durch die Fachkräfte ist es eine Zeit des auf sich selbst gestellt Seins für die Kinder. Für sie ist diese Erfahrung des scheinbaren Sprachverlusts schmerzlich, denn sie haben meist gerade erst gelernt, sich durch Worte verständlich zu machen. Sie verlieren mit einem Sprachwechsel die eben erst gewonnene sprachliche Ausdrucksfähigkeit. Diese „Stille Phase“ ist für Kinder im KiTa-Alter zeitlich unüberschaubar. Sie leben im Hier und Jetzt und haben noch keine Vorstellung davon, dass ihnen nach einigen Wochen oder Monaten eine ganzheitliche Teilhabe an den Aktivitäten der Gruppe möglich sein wird.

**Anregung:** Um sich in die Situation besser hineinversetzen zu können, ist eine gute Übung, eine fremdsprachige Fachkraft (oder ein Elternteil) zu bitten, ein Spiel in einer dem KiTa-Team unbekanntem Sprache anzuleiten. Dazu kann bei einem Team-Tag Zeit eingeplant werden. Die Anleitung geschieht ausschließlich in einer unbekanntem Sprache, kann aber mit Gesten und deutlicher Mimik begleitet werden. Wie fühlt sich diese Situation an?

Wenn man erfahren hat, wie anstrengend es sein kann zu versuchen, eine fremde Sprache zu verstehen und gleichzeitig gemerkt hat, wieviel man trotz des Fehlens des Wortschatzes verstehen kann, ist es möglicherweise einfacher, sich in Kinder in dieser Situation hineinzuversetzen. Nach einer solchen Übung kann es pädagogischen Fachkräften leichter fallen mit der Unsicherheit in Kommunikationssituationen und mit den Möglichkeiten des handlungsbegleitenden Sprechens umzugehen.

### 4.3 Was erleichtert Kindern und ihren Familien die „silent period“ in der KiTa?

#### *Bildmaterial erleichtert in der ersten Zeit die Kommunikation mit Familien*

Wenn man den Fokus auf die allererste Zeit in der KiTa richtet, ist es wichtig, sich klar zu machen, dass es in der Zusammenarbeit mit den Familien vorrangig um gelungene Kommunikation geht. Diese Kommunikation beinhaltet nicht nur die Weitergabe von Informationen, sie besteht mitunter auch in der grundlegenden Vermittlung der Organisation und Funktionsweise unserer Gesellschaft. Um die auftretenden Fragen zu klären, ist es hilfreich, Material bereitzuhalten, das Alltagsfragen zu klären hilft. Als Arbeitshilfe ist beispielsweise das „Bildbuch: Kita- Alltag“ (vgl. Boldaz-Hahn & Kuhnert 2019)<sup>12</sup> gut nutzbar, das typische Situationen und Abläufe der KiTa durch Bilder erklärt. Diese Bilderklärungen können auch später in der Arbeit mit den Kindern verwendet werden, um beispielsweise ohne Worte zu vermitteln, dass die Eltern später wiederkommen, um sie abzuholen. KiTas haben gute Erfahrungen damit gemacht, die Bilder zum Tagesablauf zu kopieren und als laminierte Schaubilder griffbereit zu haben. Auch Broschüren und Informationsmaterialien in verschiedenen Sprachen vorzuhalten ist mittlerweile weit verbreitet. Auf der nifbe-Homepage findet man beispielsweise eine Sammlung zum Download.<sup>13</sup> Ein freundliches Zeichen für mehrsprachige Familien ist auch ein Willkommens-Plakat in verschiedenen Sprachen. Diese Plakate gibt es als gedruckte Exemplare, man kann sie aber auch individuell gemeinsam mit den Kindern (und Eltern) gestalten und auf diese Weise alle in der KiTa vertretenen Sprachen zeigen. Was sich für die ersten Gespräche ebenfalls bewährt hat, ist ein Bildkartensatz, um den Eltern zu zeigen, was ihr Kind für den KiTa-Alltag benötigt. Diese Kartensets für (interkulturelle) Elterngespräche kann man käuflich erwerben oder selbst herstellen. Auch Sammlungen mit Piktogrammen für den KiTa-Alltag können sehr hilfreich sein. Eine gute Übersicht findet man beispielsweise auf der Homepage vom „Haus der kleinen Forscher“<sup>14</sup>.

#### *Den Familien die Eingewöhnung sprachlich erleichtern*

Bereits im Aufnahmegespräch besteht die Möglichkeit, Sprache(n) der Familie zu erfassen und sich einen Eindruck vom Sprachstand zu machen. Dabei sollte die Weitergabe der Information an das aufnehmende Team gesichert sein. Diese Informationen helfen bei der Vorbereitung der durch Sprachbarrieren erschwerten Eingewöhnung: wenn in Aufnahmegesprächen die Familiensprachen und der Sprachstand erfasst und diese Informationen an das Team weitergegeben werden, können z.B. die richtigen Übersetzungs-Apps oder Lexika bereits am ersten Tag der Eingewöhnung bereitliegen. Auch können Fachkräfte dann vorbereitend einige wenige Worte aus der Familiensprache oder einer anderen vertrauten Sprache lernen, um Kinder beruhigen und trösten zu können. Für Kinder macht es einen großen Unterschied, ob Fachkräfte sie am ersten Tag mit einigen wenigen vertrauten Worten begrüßen. Diese Bemühungen um gelungene Kommunikation können helfen, bereits früh und trotz begrenzter Mittel eine Verbindung herzustellen, die von Vertrauen geprägt ist. Zentral in der ersten Phase ist, dass Fachkräfte eine gute emotionale Beziehung zu Kindern in der „silent period“ aufbauen und sie einfühlsam, aber nicht besonders behandeln.

Für einige Familien ist die KiTa eine der zentralen Anlaufstellen und damit die einfachste Informationsquelle für die Bewältigung des Alltags in Deutsch-

<sup>12</sup> Bestelladresse: publikationen@bundesregierung.de

<sup>13</sup> <https://www.nifbe.de/good-practice-datenbank>

<sup>14</sup> <https://integration.haus-der-kleinen-forscher.de/hintergrund/weiterfuehrende-links/piktogramme-als-verstaendigungshilfe>

land. Auch wenn es andere Ansprechpartner\*innen gibt, ist die KiTa der Ort, an dem Familien regelmäßig niedrigschwellig Kontakt mit Menschen haben, die sich mit Dingen wie dem Gesundheitssystem, Schulsystem aber auch vielen ungeschriebenen Regeln und bestehenden Vorschriften auskennen. Wenn Familien pädagogische Fachkräfte um Erklärungen und praktische Hilfe bitten, ist dies ein Zeichen von Vertrauen und Offenheit für eine oft neue, teilweise unbekannte Welt. Schon ein Umzug innerhalb der eigenen Stadt bedeutet eine Neuorientierung, die oft viele Wochen dauert. Wieviel länger dauert diese Anpassungsleistung, wenn man mit dem Wohnort auch Land und Sprache wechselt. Ein freundlicher und hilfsbereiter Umgang diesem Hilfebedarf gegenüber sollte eine Selbstverständlichkeit sein, auch wenn manche Inhalte eventuell nicht zum engeren Kompetenzbereich von KiTa-Mitarbeiter\*innen gehört. Hier kommt KiTas eine im Sozialraum vernetzte Arbeitsweise oder die Entwicklung hin zu einem Familienzentrum zugute.

*KiTa als wichtiger Akteur und Ansprechpartner der Familien im Sozialraum*

### **Anregung: Gelingende Kommunikation**

Wie reagieren Sie, wenn jemand mit begrenzten Deutschkenntnissen mit einer Frage zu Ihnen kommt und offensichtlich Ihre Antwort nicht versteht? Beobachten Sie sich: reden sie lauter, schneller und verwenden Sie mehr (und kompliziertere) Worte? Wenn ja, ist das eine sehr übliche Reaktionsweise, die aber in Bezug auf gelungene Kommunikation – also dem gegenseitigen Verstehen – nicht unbedingt hilfreich ist.

Erfolgversprechender können deutliche Gestik, Mimik, die Verwendung von langsam gesprochenen, klaren Sätzen, mehrfache Wiederholungen, handlungsbegleitendes Sprechen und Pausen sein, um die Verarbeitung des Gesagten zuzulassen. Unter Umständen kann auch eine kleine Pantomime-Einlage hilfreich sein. Um sich nonverbal auszudrücken, kann man auf Signale durch Körpersprache setzen. Ein hilfreicher Klassiker ist Samy Molcho „Körpersprache“ (vgl. Molcho 2013). Von ihm liegt auch der Band „Körpersprache der Kinder“ vor (vgl. Molcho 2012). Auch die Verwendung von Objekten, Materialien oder Bildern und Symbolen helfen bei der Verständigung. Der Fantasie sind kaum Grenzen gesetzt, solange es am Ende zu einer Verständigung kommt.

### **4.4 Teilhabe (auch ohne Worte) von Beginn an ermöglichen**

Ein gutes Beispiel für die hilfreiche Wirkung einer Einübung von nonverbaler Kommunikation ist die Arbeit an internationalen Schulen. Im Curriculum des International Baccalaureat (IB) Primary Years Programme (PYP), das für Kinder im Alter von drei bis zwölf Jahren konzipiert ist, beginnt die erste Lektion für Schulanfänger mit der Lektion „Communication builds understanding and relationships“, was soviel heißt wie „Kommunikation als Grundlage für Verständnis und Beziehungen“ (vgl. Trondheim International School 2020). Dieses Thema wird mit dem Vereinbaren und Erlernen von Zeichen begonnen, die ohne Worte verstanden werden können. „Come with us“ wird beispielsweise mit einem Wink der Hand signalisiert, „Stop, I don't like that“ mit einer entschiedenen Abwehrgeste der Hände verdeutlicht. Allen Kindern wird beigebracht, dass diese Zeichen eine Botschaft darstellen, die respektiert

*Für alle geltende und verständliche nonverbale Kommunikation lässt sich einüben*

werden muss, auch wenn die Worte dazu nicht flüssig erklingen. Dabei ist zu beachten, dass Körper- und Zeichensprachsysteme in unterschiedlichen Kulturen nicht einheitlich verwendet werden und es daher einer vorausgehenden Verabredung bedarf. In dieser Lektion setzen sich die Kinder auch mit der Deutung von Gesichtsausdrücken auseinander und lernen, die Gefühle eines Gegenübers ohne Worte zu deuten. Diese Art der Vorbereitung hilft den Kindern, die Englisch als Schul- und Bildungssprache in sehr unterschiedlichen Stadien beherrschen, von Anfang an auch ohne Worte miteinander zu kommunizieren. Durch diese Einführung werden sie aufmerksam darauf, dass Menschen, auch wenn ihnen der entsprechende Wortschatz fehlt, Gedanken und Gefühle haben, die universell verständlich gemacht werden können. Die Kinder lernen diese Techniken in modifizierter Form bereits ab dem Eintritt in das PYP-Programm im dritten Lebensjahr.

### ***Kinder von Anfang an in eine aktive Rolle bringen***

Dieses Beispiel weist auf einen zentralen Faktor für die Anfangszeit hin. Wie gelingt es, Kindern Mittel an die Hand zu geben, um von Beginn an aus ihrer meist eher abwartenden Rolle heraustreten zu können und selbst aktiv zu werden? Was im Krippenalter noch sehr unmittelbar und nonverbal funktioniert, ist in Gruppen mit Kindern ab 3 Jahren eine Aufgabe, die Fachkräfte aktiv begleiten können. Zentral ist, Kindern beim Aufbau eines Grundwortschatzes zu helfen, der ihnen Teilhabe ermöglicht, und Gruppenaktivitäten anzubieten, die den Zugang zur Peergroup erleichtern. Auf diese Weise kann früh ein Gefühl von Zugehörigkeit wachsen, das für alle Menschen ein entscheidender Faktor für Wohlbefinden ist.

### ***Orientierung für den Tagesablauf auf allen Ebenen bieten***

Für den Zweitspracherwerb in der KiTa ist gerade zu Beginn eine gewisse Steuerung wichtig. Die Interaktion mit Peers und Fachkräften ist für die Sprachbildung zentral (vgl. List 2014), und die Kenntnis erster Worte und Begriffe für den Alltag erleichtert Kindern den Anfang sehr. Bei guten strukturellen Bedingungen und einer günstigen Gruppenzusammensetzung mit Sprachvorbildern in ausreichender Menge, braucht es, wie oben erwähnt, kaum gezielte Sprachförderung. Eine gezielte Unterstützung in den ersten Wochen ist jedoch hilfreich. Um Kindern Orientierung über den Tagesverlauf zu geben, kann der Tagesablauf in Bildern (beispielsweise an einer Kette) symbolhaft dargestellt werden. Auch eine Hausführung mit Verdeutlichung der Tagesabläufe und Erklärung der gebräuchlichen Signalworte hilft Kindern, sich schneller zurechtzufinden. Es empfiehlt sich, in dieser Zeit immer wieder gleichlautende Sätze oder eventuell auch Reime / Lieder als Signale und Rituale zu verwenden, um zu begrüßen oder zu markieren, dass etwas Neues beginnt, wie beispielsweise beim Übergang von Spielsituationen zum Essen. Signal-Lieder können mit Bildwortkarten erklärt werden und sollten nach Möglichkeit in den ersten Monaten beibehalten werden.

Da jede Alltagssituation für Kinder eine umfassende Bildungssituation darstellt, gibt es für pädagogische Fachkräfte viele Möglichkeiten, je nach eigenen Fähigkeiten und Neigungen Kinder in Gruppenaktivitäten einzubeziehen und damit parallel ihren Spracherwerb zu unterstützen. Hilfsmittel wie Bildkarten und Memoryspiele mit Alltagsworten, erleichtern den Beginn in der KiTa. Unter Umständen kann das Erstellen eines für die KiTa spezifischen Memorys ein gemeinsames Projekt mit den Kindern sein. Dies hat den Vorteil, dass die beteiligten Kinder ohne Belehrungen der Erwachsenen auf die Situation der sprachlernenden Kinder aufmerksam werden. Der erste Alltagswortschatz erschließt sich den zweitsprachlernenden Kindern über die Objekt-Ebene und

über Handlungen von Peers und Fachkräften. Auch eine gute Sammlung von Bildwörterbüchern und mehrsprachigen Bilderbüchern hilft, um in der Anfangszeit Sicherheit zu geben und den Zugang zur KiTa-Sprache aufzubauen. Es sollte darauf geachtet werden, dass die Auswahl der Bücher Vielfalt widerspiegelt. Je nach Situation können auch Kinder als Übersetzer fungieren. Dies sollte aber freiwillig und von Erwachsenen begleitet geschehen. Für manche Sprachen empfehlen sich Apps, die durch Aussprache und Schrift entstehende Hürden überbrücken können. Die Empfehlung, viele offene Fragen zu stellen, gilt für die ersten Wochen nur bedingt. In der Anfangszeit des Sprachlernens können gerade geschlossene Fragen entlastend sein, da sie mit ja oder nein beantwortet werden können.

Eine gezielte Auswahl von nonverbalen Gruppenaktivitäten kann Kindern helfen, leichter in die Gruppe aufgenommen zu werden und somit schneller das wohlthuende Gefühl von Zugehörigkeit und Teilhabe zu entwickeln. Nach und nach können sie so unterstützt werden, auch in sprachliche Interaktion mit Peers zu kommen, die Kinder werden in Gruppenaktivitäten einbezogen und damit parallel ihr Spracherwerb unterstützt (vgl. Kolb & Fischer 2019). Wenn das erste gegenseitige Lächeln anzeigt, dass ein Kind einen Spielpartner gefunden hat, setzt der Wunsch, mit diesem Kind zu kommunizieren, schnell den Sprachfluss in Gang.

In der ersten Zeit bieten sich Kontaktmöglichkeiten durch Bewegungsspiele und andere körperliche Aktivitäten an (vgl. Zimmer 2019). Einfache körperbetonte Spiele mit leicht zu verstehenden Regeln, wie Fangen, Verstecken sowie Ball- oder Hüpfspiele, bringen Kinder in Kontakt und können als „Eisbrecher“ fungieren. Um Kinder gut in die Aktivitäten der Gruppe einzubinden, sind auch Arbeiten mit bedeutungsoffenen Materialien und ästhetische Projektarbeit gute Türöffner. Bedeutungsoffenes Material, wie beispielsweise in den Materialsammlungen der „ReMida“ oder der „NetzWerkstatt einfallsreich“<sup>15</sup> bieten den Vorteil, dass Kinder sehr eigenständig aktiv werden können. Im künstlerisch-praktischen Tun entstehen ganz nebenbei Gesprächsanlässe, und Kinder können ohne viele Worte Gefühle, Eigenschaften und Fähigkeiten – also Facetten ihrer Persönlichkeit – zeigen.

In der allerersten Zeit können auch Tanz, Rhythmus und Musik viel bewirken (vgl. Hofbauer 2018). Die meisten Kinder im Kindergartenalter lieben es zu tanzen. Tanz als Ausdruck von Lebensfreude ist Teil einer universellen Ausdrucksfähigkeit. Neben der Erfahrung des positiven Körpergefühls beim Tanzen bieten sich wunderbare Möglichkeiten, die Familien einzubeziehen, indem man sie um das Mitbringen von in der Familie gern gehörter Musik bittet. Diese Einladung sollte mit kultursensiblem Fingerspitzengefühl einhergehen. Bei der Verwendung von Liedern ist es hilfreich, Texte eventuell mit Bildern zu erklären, damit Kinder leichter Zugang zu der Bedeutung der Worte erhalten. Zu Beginn ist darauf zu achten, dass ein kleines Repertoire an Liedern immer wieder verwendet wird, damit diese sich einprägen können. Dadurch lässt sich die Sprachmelodie einer neuen Sprache für das Kind gut erschließen.

Konstruktion und Handwerk sind ebenfalls Bereiche, die Kontakt ohne Worte durch Handeln ermöglichen und in denen sich gleichgesinnte Kinder im Tun treffen können. Der freie Zugang zu Material und einfachen Werkzeugen machen diese Möglichkeiten für viele Kinder attraktiv. Wenn die Möglichkeit

*Auch nonverbale Gruppenaktivitäten können den Sprachfluss anregen*

*Bewegungsspiele, Kunst, Musik und Tanz als Türöffner in die Welt der neu zu erlernenden Sprache*

<sup>15</sup> <https://netzwerkstatt-einfallsreich.de/> oder <https://www.remida.de/>



besteht, gleiches Material in großen Mengen anzubieten, hat dies eine starke Anziehungskraft und führt mitunter zu erstaunlichen Resultaten.

Beim Blick auf die Prozessqualität muss mittelfristig genauso auf die Interaktion zwischen Kindern und Fachkräften wie auf die Kommunikationssituationen mit Peers geachtet werden, da Kinder laut neuerer Forschung sprachkompetente Partner vorziehen und daher Kinder mit unzureichenden Sprachfertigkeiten oft auf die Erwachsenen als Gesprächspartner zurückgreifen müssen (vgl. Albers 2009). Fachkräfte sollten daher vor allem in der Anfangszeit eingreifen, um Teilhabe zu ermöglichen. Eventuell können Kinder, die dieselbe Sprache sprechen, als Paten für neu hinzugekommene Kinder fungieren. Wenn der Fokus früh auf die Nutzung von alltäglichen Kommunikationsanlässen gerichtet wird, können Kinder erstaunlich schnell die für den Alltag entscheidenden Signalwörter lernen und dann auch leichter mit Peers in Beziehung treten. Alle Alltagssituationen, wie beispielsweise Essen, Ankleiden, Körperpflege, aber auch Aktivitäten in den verschiedenen Bildungsbereichen sind wunderbare Gelegenheiten, Vokabular aufzubauen. Auch das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern ist ein gutes Mittel, um aus dem Sprachfluss einzelne verständliche Worte herauszuarbeiten.

*Triangulationssituation als wertvolle Schlüsselmomente für das Erlernen einer Sprache*

Alle Momente, in denen eine Triangulations-Situation - also ein Augenblick der gemeinsam geteilten Aufmerksamkeit - genutzt wird, um eine gemeinsame Erfahrung zu machen oder um gemeinsam zu handeln, sind für das Erlernen einer Sprache wertvoll und fördern die Verständigung. Der gemeinsam geteilte Blick auf einen Gegenstand hilft zu verstehen (vgl. Schäfer 2019).

Da das sprachförderliche Potential von Alltagssituationen immer von der Interaktionsfähigkeit und -möglichkeit der Fachkräfte abhängt, stellt auch die strukturelle Situation von Kitas einen wesentlichen Gelingens-Faktor dar. Haben die Pädagog\*innen ausreichend Zeit, um sich einzelnen Kindern zu widmen? Steht eventuell mehrsprachiges Personal zu Verfügung, das selbst positive Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit gemacht hat? Wie sieht es mit der Gruppenzusammensetzung aus?

*Erfolge in der Zweit- und Drittsprache würdigen und auch mal feiern*

Wenn Kinder nach einigen Wochen oder Monaten in der KiTa die ersten Worte in ihrer Zweit- oder Drittsprache sprechen, sollte dies – jenseits aller Pflicht zur Dokumentation – gewürdigt und vielleicht sogar ein wenig gefeiert werden, denn sie haben eine Herausforderung bewältigt und gemeistert.



## 5. Ausblick

Wenn der erste Schritt getan und Vertrauen aufgebaut ist, greifen alle bekannten Konzepte und Mittel zur Sprachbildung und -förderung. Sprachförderliches Interaktionsverhalten wird in unzähligen Publikationen beschrieben und in Niedersachsen in kommunalen Konzepten umgesetzt und regional mit vielfältigen Fortbildungsangeboten begleitet.

Die Mehrheit der in Deutschland aufwachsenden Kinder ist mehrsprachig. Um den Schatz einer mehrsprachigen Kindheit als Chance nutzen zu können, sollten Kinder von Eltern und pädagogischen Fachkräften im Rahmen der jeweiligen Möglichkeiten von Anfang an in ihren Sprachbildungsprozessen unterstützt werden. Es ist eine gemeinsame Aufgabe von Praxis und Wissenschaft, in den nächsten Jahren tragfähige Konzepte diversitätsbewusster frühkindlicher Erziehung für Einrichtungen mit ein- und mehrsprachigen Kindern jenseits von bilingualen KiTa-Angeboten zu erarbeiten und für den Transfer dieser in der Praxis erprobten Konzepte zu sorgen.

*Wenn der erste Schritt getan und Vertrauen aufgebaut ist, greifen alle bekannten Konzepte und Mittel zur Sprachbildung und -förderung*

## 6. Literatur

- Adesope, O.O., Lanvin, T., Thompson, T. & Ungerleider, C. (2010): A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207-245.
- Albers, T. (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Albers, T., Bereznai, A., Dintsioudi, A., Hormann, O., Jungmann, T., Koch, K. (...) Zimmer, R. (2017): Sprachliche Bildung und Förderung aus interdisziplinärer Perspektive. In A. Bereznai (Hrsg.): Mehr Sprache im frühpädagogischen Alltag. Potenziale erkennen – Ressourcen nutzen (S. 13–25). Freiburg i.Brsg.: Herder.
- Bialystok, E. (2001): *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. New York, NJ: Cambridge University Press.
- Bialystok, E., Majumber, S. & Martin, M.M. (2003): Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 27-44.
- Boldaz-Hahn, S. & Kuhnert, A. (2019): *Bildbuch: Kita-Alltag. Bildgestützte Kommunikation mit Eltern in der Kita*. Berlin: Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend.
- Borke, J., Lamm, B. & Schröder, L. (2019): Sprachentwicklung. In J. Borke, B. Lamm & L. Schröder: *Kultursensitive Entwicklungspsychologie (0-6 Jahre). Grundlagen und Praxis für pädagogische Arbeitsfelder* (S. 123-151). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bruner, J.S. (1997): *Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns*. Heidelberg: Karl-Auer-Systeme.
- Buschmann, A. & Schumm, E. (2017): Welche Fragen haben Eltern mit Migrationshintergrund zum mehrsprachigen Aufwachsen und Erziehen. *Praktische Implikationen für die Elternberatung. Forschung Sprache*, 2, S. 4-16.
- Byers-Heinlein, K., Burns, T.C. & Werker, J.F. (2010): The Roots of Bilingualism in Newborns. *Psychological Science*, 21(3), 343-348.
- Chilla, S., Rothweiler, M. & Babur, E. (2013): *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen-Störungen-Diagnostik*. München: Reinhardt.
- de Houwer, A. (2009): *Bilingual first language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- deStatis (Statistische Bundesamt) (Hrsg.) (2019a): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2018. Reihe wissen.nutzen*. Berlin: Statistisches Bundesamt.
- deStatis (Statistisches Bundesamt) (Hrsg.) (2019b): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2019. Reihe wissen.nutzen*. Berlin: Statistisches Bundesamt.
- DKJS (Deutsche Kinder – und Jugendstiftung) (Hrsg.) (2016): *Sprachbildung gemeinsam gestalten. Ein Leitfaden zur Qualitätsentwicklung für Kitas und den Übergang in die Grundschule*. Berlin: DKJS.
- Garcia, O. (2009): *Bilingual Education in the 21st century. A global perspective*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Garcia, O. & Li, W. (2014): *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Pivot.
- Gogolin, I. (2012): First language and second-language learning. In J.A. Banks (Hrsg.): *The Encyclopedia of Diversity in Education* (S. 915-918).

- Thousand Oaks, CA & London: Sage Publication.
- Goldin-Meadow, S., Seligman, M. & Gelman, R. (1976): Language in the two year-old. *Cognition*, 4(2), 189-202.
  - Haid, A. (2014): Kindlicher Spracherwerb. Mein Kind lernt mehr als nur eine Sprache. Informationsbroschüre. Zürich: SAL Verlag.
  - Haug-Schnabel, G. (2007): Was ist normal? Das Spektrum einer normalen Entwicklung. *TPS* (2), 18-22.
  - Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2012). Wie kommt das Kind zum Wort? Sprachentwicklung und -förderung. Kindergarten heute, Wissen kompakt /spezial. Freiburg i.Brs.: Herder.
  - Hofbauer, C. (2018): Sprachen und Kulturen im Kita-Alltag. Freiburg i.Brs.: Herder.
  - Keller, H. (2011): Kinderalltag: Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung. Berlin: Springer.
  - Kieferle, C. (2019): Viele Sprachen, eine Kita. Sprachliche Bildung mit Kindern, die mehrere Sprachen lernen. In Deutsche Liga für das Kind (Hrsg.): Frühe Mehrsprachigkeit. *Frühe Kindheit* (1), S. 22-29.
  - Kieferle, C. & Griebel, W. (2013): Übergänge und Mehrsprachigkeit – Das Comenius-Projekt TRAM. In C. Kieferle, E. Reichert-Garschhammer & F. Becker-Stoll (Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an – Strategien, Konzepte und Erfahrungen (S. 147-157). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
  - Kirsch, C. & Mortini, S. (2016): Translanguaging. Eine innovative Lehr- und Lernstrategie. *Sprachbildung*, September, S. 23-25.
  - Kolb, N. & Fischer, U. (2019): Quita. Qualität in zwei und mehrsprachigen Kindertageseinrichtungen. Kriterienhandbuch für den Bereich Sprache und Mehrsprachigkeit. Frühe Mehrsprachigkeit in Kitas und Schulen. Frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen (fmks) (Hrsg.). Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
  - Kroffke, S. & Rothweiler, M. (2004): Sprachmodi im kindlichen Zweitspracherwerb. *Die Sprachheilarbeit*, 49(1), S. 18-24.
  - Leist-Villis, A. (2012): Elternratgeber Zweisprachigkeit. Tübingen: Staufenberg.
  - Lengyel, D. (2012). Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. In Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.): Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Wiff-Expertise Nr.29). München: DJI.
  - List, G. (2014): Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen. Folgerungen für die Entwicklungsförderung. In Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.): Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Wiff-Expertise Nr. 11, 3., überarbeitete Auflage). München: DJI.
  - Mampe, B., Friederici, A.D., Christophe, A. & Wermke, K. (2009): Newborn's cry melody is shaped by their native language. *Current Biology*, 19(23), 1994-1997.
  - Meisel, J. (2009): Second language Acquisition in Early childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28, S. 5-34.
  - Meisel, J.M. (2013): Frühe Mehrsprachigkeit. Gefahren oder Vorteile? In C. Kieferle, E. Reichert-Garschhammer & F. Becker-Stoll (Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an: Strategien, Konzepte und Erfahrungen (S. 118-130). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
  - Michaelis, R. (2004): Das „Grenzsteinprinzip“ als Orientierungshilfe für die pädiatrische Entwicklungsbeurteilung. In H.G. Schlack (Hrsg.): *Entwicklungspädiatrie. Wichtiges kinderärztliches Wissen über die ersten 6*

- Lebensjahre (S. 123-130). München: Marseille.
- Molcho, S. (2013): Körpersprache. (26. Auflage). München: Goldmann.
  - Molcho, S. (2012): Körpersprache der Kinder. Mit DVD. München: Ariston bei Random House.
  - Niebuhr-Siebert, S. (2019): Mehrsprachigkeit in der Kita. In Deutsche Liga für das Kind (Hrsg.): frühe Kindheit. Die ersten sechs Jahre, 1, S. 30-37.
  - Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2011). Sprachbildung und Sprachförderung. Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.
  - Panagiotopoulou, A. (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. In: Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.): Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Wiff-Expertise Nr.46). München: DJI.
  - Panagiotopoulou, A. & Rosen, L. (2016): Professionalisierung durch (familiäre) Migrationserfahrung und Mehrsprachigkeit? Von biographischen Ressourcen zur biographisch gestützten Reflexion pädagogischer Praxis. In A. Domu, Y. Karakaolu & P. Mecheril (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft (S. 241-260). Wiesbaden: Springer.
  - Ritterfeld, U., Lüke, C., Starke, A., Lüke, T. & Subellok, K. (2013): Studien zur Mehrsprachigkeit: Beiträge der Dortmunder Arbeitsgruppe. Logos, 21(3), S. 168-179.
  - Roos, J. (2019): Die Entwicklung von Mehrsprachigkeit und mögliche Einflussfaktoren. Verfügbar unter: <https://www.nifbe.de/component/themenansammlung?view=item&id=847:die-entwicklung-von-mehrsprachigkeit-und-moegliche-einflussfaktoren&catid=292:mehrsprachigkeit> (Zugriff am 01.04.2020).
  - Rothweiler, M. (2006): The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In C. Lleó (Hrsg.): Interfaces in multilingualism: acquisition, representation and processing (S. 91-113). Amsterdam: Benjamins.
  - Rothweiler, M. & Ruberg, T. (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. In Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.): Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Wiff-Expertise Nr.12). München: DJI.
  - Schäfer, G. E. (2019): Bildung durch Beteiligung. Zur Praxis und Theorie frühkindlicher Bildung. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
  - Scharff Rethfeldt, W. (2016): Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder. Ein entwicklungsorientiertes Konzept. München: Reinhardt.
  - Schmidt, M. (2018): Kinder in der Kita mehrsprachig fördern. München: Ernst Reinhardt.
  - Schröder, L. & Döge, P. (2013). Sprachbildung und Sprachförderung – Zentrale Themen und Herausforderungen in der interkulturellen Praxis. In H. Keller (Hrsg.): Interkulturelle Praxis in der Kita (S. 92–100). Freiburg i.Brs.: Herder.
  - Schröder, L. & Keller, H. (2013). Alltagsbasierte Sprachbildung. Nifbe-Themenheft Nr.6. nifbe.
  - Schröder, L., Dintsioudi, A., List, M. & Keller, H. (2013). Sprachliche Bildung im Kita-Alltag. Gespräche mit Kindern anregen und lebendig gestalten. Berlin: Cornelsen.
  - Schulz, P. & Tracy, R. (2011): Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache. Göttingen: Hogrefe.

- Steiner, G. (2018): Ein langer Samstag. Zürich: Kampa.
- Stitzinger, U. (2018): Vom Potential zur Ressource. Pädagogische Fachkräfte im Kontext sprachlich-kultureller Diversität am Beispiel der Sprachbeobachtung. In U. M. Lüdtke (Hrsg.): Reihe Diversität in Kommunikation und Sprache (S. 38-43). Wiesbaden: Springer.
- Szagun, G. (2013): Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch (5. Akt. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Thoma, D. & Tracy, R. (2006): Deutsch als frühe Zweitsprache: Zweite Erstsprache? In B. Ahrenholz (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten (S. 58-79). Freiburg i.Brsg.: Herder.
- Tracy, R. (2008): Wie Kinder Sprache lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag.
- Trondheim International School (Hrsg.) (2020): Primary Years Programme Parent Handbook 2020-2021. Verfügbar unter: [www.this.de](http://www.this.de) (Zugriff am 31.07.2020).
- Wendlandt, W. (2017): Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung. In N. Lauer & D. Schrey-Dern (Hrsg.): Reihe Forum Logopädie. Stuttgart: Thieme.
- Werker, J.F. (1989): Becoming a native listener. *American Scientist*, 77(1), 54-59.
- Zimmer, R. (2019): Handbuch Sprache und Bewegung. Freiburg: Herder.

#### **Empfehlenswerte praktische Anregungen:**

- Hofbauer, C. (2018): Sprachen und Kulturen im Kita-Alltag. Freiburg i.Brsg.: Herder.
- Kolb, N. & Fischer, U. (2019): Quita. Qualität in zwei und mehrsprachigen Kindertageseinrichtungen. Kriterienhandbuch für den Bereich Sprache und Mehrsprachigkeit. Frühe Mehrsprachigkeit in Kitas und Schulen. Frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen (fmks) (Hrsg.). Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Panagiotopoulou, A. (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. In Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.): Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Wiff-Expertise Nr.46). München: DJI.
- Zimmer, R. (2019): Handbuch Sprache und Bewegung. Freiburg: Herder.

## Autorinnen



### *Anna Dintsioudi*

ist Diplom-Psychologin und arbeitet seit Januar 2016 beim nifbe e.V. als Transferwissenschaftlerin. Davor war sie langjährige Mitarbeiterin der nifbe-Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur. Ihre Schwerpunkte liegen in der Migrations- und Akkulturationsforschung sowie in der Erforschung und Evaluation kultursensitiver Sprachbildungsansätze. Sie ist regelmäßig zu diesen Bereichen in der Erwachsenenbildung tätig



### *Julia Krankenhagen*

ist Diplom-Kulturpädagogin und Kulturwissenschaftlerin und seit 2015 als Transfermanagerin der Regionalen Transferstelle SüdOst des nifbe in Hildesheim tätig. Außerdem ist sie Universitätslektorin an der NTNU Trondheim und unterrichtet dort das Fach „Experts in Teamwork“. Im Rahmen von Projekten der kulturellen und ästhetischen Bildung hat sie langjährige Erfahrung in der Arbeit mit (mehrsprachigen) Kindern und ist zu diesem Themenbereich in der Erwachsenenbildung tätig.

### ***Impressum***

V.i.S.d.P.:  
*Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V.*  
*VR 200 278 Amtsgericht Osnabrück / Vorstandsvorsitz: Prof. Dr. Jan Erhorn*

*Osnabrück 2020*

***Weitere Infos unter [www.nifbe.de](http://www.nifbe.de)***







ISBN 978-3-943677-81-2

**nifbe** Niedersächsisches Institut  
für frühkindliche Bildung und Entwicklung