

# Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten

von Susanne Kühn

Kita-Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule Berlin und dem FRÖBEL e. V. Das Portal bietet praxisbezogene Studientexte zu insgesamt zehn Themenfeldern, die von Expertinnen und Experten aus dem Feld der frühen Bildung verfasst werden.



Alice Salomon Hochschule Berlin  
University of Applied Sciences



FRÖBEL  
Kompetenz für Kinder

# Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten

von Susanne Kühn

## ABSTRACT

Der vorliegende Text verschafft einen Überblick über die derzeit bekannten Grundlagen des frühen mehrsprachigen Spracherwerbs und aktuelle Diskussionen zum Thema.

Viele Kinder in Deutschland erleben eine „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ (vgl. Gogolin 2019), auch wenn es keine genauen Zahlen gibt, wie viele Kinder mehrsprachig aufwachsen, und ihre Spracherwerbsverläufe sehr vielfältig sind.

Der Text plädiert für einen sprach- und diskriminierungssensiblen sowie reflektierten Umgang mit Mehrsprachigkeit in pädagogischen Einrichtungen und gibt Implikationen für die entsprechende Gestaltung des Kita-Alltags. Empfehlenswert ist hier der Blick auf das linguistische Repertoire von Kindern in allen ihren Sprachen und nonverbalen Mitteln. Aufgabe der Fachkräfte in der Frühpädagogik ist es, den „monolingualen Habitus“ (vgl. Panagiotopoulou 2016) konsequent durch ein bewusstes „Mehrsprachiges Zusammensein“ (vgl. Niebuhr-Siebert 2019) zu ersetzen.

## INFORMATIONEN ZU DER AUTORIN

Susanne Kühn ist Diplom-Pädagogin und arbeitet seit 2005 als freiberufliche Fortbildungsreferentin und Coach im Bereich der Frühpädagogik. Ihre Schwerpunkte als Referentin bilden Alltagsintegrierte Sprachbildung, Frühkindlicher Spracherwerb, Sprachbeobachtung sowie Zusammenarbeit mit Familien. Sie begleitete verschiedene Projekte rundum Mehrsprachigkeit und ist Multiplikatorin für das DJI-Konzept „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“. [www.susanne-kuehn.de](http://www.susanne-kuehn.de)

# Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten

von Susanne Kühn

## WISSENSCHAFTLICHE LEITUNG

Prof. Dr. Rahel Dreyer  
(dreyer@ash-berlin.eu)



Alice Salomon Hochschule Berlin  
University of Applied Sciences

## REDAKTION

Barbara Leitner  
(leitner@ash-berlin.eu)



FRÖBEL  
Kompetenz für Kinder

## ZITIERVORSCHLAG

Kühn, S. (2021): Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten. Kita-Fachtexte, Nr. 2/2021. Verfügbar unter: urn:nbn:de:kobv:b1533-opus-3558 und <https://www.kita-fachtexte.de/de/fruehe-mehrsprachigkeit-im-kita-alltag-begleiten> Zugriff am TT.MM.JJJJ.



Dieses Werk steht unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland (CC BY-SA 3.0 DE)

# Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten

von Susanne Kühn

## GLIEDERUNG DES TEXTES

- 1 Einleitung**
- 2 Mehrsprachige Kinder – eine vielfältige Gruppe**
  - 2.1 Erwerbsverläufe
  - 2.2 Familiensprachstrategien bzw. Sprachpraxen
  - 2.3 Sukzessiver Spracherwerb
  - 2.4 Doppelter Erstspracherwerb
  - 2.5 Dialekte und Soziolekte
  - 2.6 Das linguistische Repertoire
- 3 Die Sprache(n) der Kinder sprach- und diskriminierungs-sensibel wahrnehmen**
  - 3.1 Sprachsensibilität auf verschiedenen Ebenen
  - 3.2 Diskriminierungssensibel vorgehen
  - 3.3 Erhebung der Erstsprachen von Kindern beim Anmelde/ Aufnahmegespräch
  - 3.4 Sprachstandserhebungen – wo steht das Kind in Bezug auf die deutsche Sprache?
- 4 Viele Sprachen in der Kita**
- 5 Frühe Mehrsprachigkeit begleiten**
  - 5.1 Den Erwerb der deutschen Sprache unterstützen
  - 5.2 Mehrsprachigkeit als Realität nutzen
  - 5.3 Notwendige Rahmenbedingungen
- 6 Zusammenfassung und Fazit**
- 7 Fragen und weiterführende Informationen**
  - 7.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes
  - 7.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen
  - 7.3 Glossar

## Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten

von Susanne Kühn

### Sprachförderung im Mittelpunkt der Bildungspolitik der Länder

#### 1 Einleitung

Seit dem Pisa-Schock 2000 liegt ein Schwerpunkt der Bildungspolitik der Länder auch auf der frühen Sprachförderung. Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht dabei die Sprachkompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. Wehrmann 2019, 38).

Nachdem anfänglich auf gezielte Sprachförderprogramme im Jahr vor der Einschulung und insbesondere für Kinder mit anderen Erstsprachen<sup>1</sup> gesetzt wurde, haben Bund und Länder seit 2010 im Rahmen großer Förderprogramme „Frühe Chancen“ und „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“ die alltagsintegrierte und durchgängige Sprachbildung in den Mittelpunkt der Bemühungen gestellt. Dadurch hat sich noch ein weiterer Aspekt etabliert: „Die meisten Bildungspläne und -programme der Länder fordern, nicht nur deutsche Sprachentwicklung in den Blick zu nehmen, sondern auch die Familiensprachen der Kinder gezielt in den Kita-Alltag einzubeziehen.“ (Jahreiß 2018, 42) So hielt das Thema Mehrsprachigkeit Einzug in Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte.

Nicht zuletzt die Zuwanderung geflüchteter Familien in deutsche Bildungseinrichtungen ab 2015 hat zu einem stetigen Strom von Publikationen, Ratgebern und Beobachtungsverfahren geführt.<sup>2</sup>

Gleichzeitig ist die Vielfalt der Informationen und Konzepte groß und die Anforderungen an die gute sprachliche Begleitung vor allem von mehrsprachigen Kindern erscheinen anspruchsvoll und komplex.

Der vorliegende Text verschafft einen Überblick über die derzeit bekannten Grundlagen des frühen mehrsprachigen Spracherwerbs und aktuelle Diskussionen zum Thema. Zudem zeigt er Implikationen für die sprachensible und sprachbildende Gestaltung des Kita-Alltags auf und ermutigt zu einer aufmerksamen Beobachtung der individuellen Strategien von Kindern, die sich Sprache/n aneignen, weil sie mit ihrer Umwelt in Kommunikation treten möchten.

### Kinder erwerben Sprache, um in Kommunikation zu treten

1 Insbesondere das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund - FörMig“ hat viele neue Erkenntnisse gebracht. (siehe <https://www.foermig.uni-hamburg.de/kompetenzzentrum.html>)

2 Vgl. auch Kita-Fachtexte: Hammes di Bernardo (2018) würdigt die frühe Kindheit als Basis des lebenslangen Sprachen-Lernens. Terhart und Winter (2017) beschreiben Sprachpraxen in der Familie sowie die Begleitung von mehrsprachigen Familien. Der Fachtext von Wollnitz (2016) beschäftigt sich mit der alltagsintegrierten Sprachbildung in bilingualen Bildungseinrichtungen.

## Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten

von Susanne Kühn

### 2 Mehrsprachige Kinder – eine vielfältige Gruppe

Wenn wir uns dem Thema Mehrsprachigkeit zuwenden, treffen wir Menschen mit sehr vielfältigen und unterschiedlichen Sprachbiografien, die sich in mehreren Sprachen bewegen und kommunizieren. Wir begegnen einer Vielzahl von Sprachkombinationen und nicht zuletzt einer Fülle von Begrifflichkeiten, um die verschiedenen Spracherwerbsverläufe beschreiben zu können.

#### 2.1 Erwerbsverläufe

Schon seit vielen Jahren wird der Begriff „Spracherwerb“ bevorzugt genutzt, um deutlich zu machen, dass Kinder Sprache(n) nicht lernen oder entwickeln. Kinder eignen sie sich in vielen kleinen Einzelschritten in verschiedenen sprachlichen Bereichen an.

Wenn auch das individuelle Tempo und der Weg jedes einzelnen Kindes einmalig erscheint, so scheint es doch so etwas wie eine Erwerbsreihenfolge zu geben, in der Kinder die Strukturen der deutschen Sprache erwerben.

Vor allem Tracy betont, dass jene Kinder, die in den ersten Lebensjahren Deutsch als eine ihrer Sprachen erwerben, dies auf eine ganz ähnliche Art tun, wie einsprachig Deutsch aufwachsende Kinder (vgl. Tracy 2007).

Wenn Kinder ein Wort in ihr mentales Lexikon aufnehmen, eignen sie sich an:

- wie Sprachlaute des Wortes organisiert und ausgesprochen werden (Lautstruktur – Phonologie – bedeutungsunterscheidende Lautkategorien, z.B. >Grau< - >Frau<) und die Sprachmelodie eingesetzt wird (Prosodie – Intonation, Betonung, rhythmische Gliederung);
- wie es grammatisch eingesetzt werden kann (z.B. als Nomen oder Verb);
- wie es morphologisch verändert werden kann (z.B. ge-hüpf-t versus ge-sprun-gen) (Morphologie – Wortbildung);
- was es bedeutet (Wortsemantik);
- wie es kombiniert und mit anderen Wörtern zu Sätzen verknüpft werden kann (Syntax, Satzbildung) und was diese bedeuten (Satzsemantik);
- wie es verwendet werden kann oder darf (z.B. neutrale Wörter wie Haus, Baum, Blume versus Wörter wie Kuh, Schwein oder Ochse, die neutral oder als Schimpfwort benutzt werden können) (Sprechhandlungen – Pragmatik, Anwendung)“ (Roos & Sachse 2019, 18).

Kinder durchlaufen diesen Prozess für unzählige Wörter (und sprachliche Strukturen) in allen ihren Umgebungssprachen. Dazu brauchen sie die Möglichkeit, die Wörter zu hören und zu erleben und sie sich wiederholt in der Interaktion mit interessanten Gesprächspartner\*innen und in verschiedenen, bedeutungsvollen Kontexten erschließen zu können.

#### Was Kinder sich mit einem Wort aneignen

## Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten

von Susanne Kühn

**Spracherwerb benötigt intensiven Kontakt mit Menschen und Dingen in der Umwelt**

### **Intensiver Kontakt notwendig für Sprach(en)aneignung**

„Jedes Kind bringt bei seiner Geburt das gesamte Rüstzeug mit, das es zum Spracherwerb benötigt – sieht man von Ausnahmefällen spezieller Erkrankungen einmal ab. Damit sich ein Kind aber konkrete Sprache(n) aneignen kann, muss es in einen intensiven Kontakt mit den Menschen und Dingen in seiner Umwelt treten“ (Gogolin, 2019, 8).

Wie sich die sprachlichen Kompetenzen eines Kindes entwickeln, ist abhängig vom sprachlichen Input (Qualität und Quantität), wie oft und wie lange es die jeweilige Sprache aktiv erlebt (Kontaktzeit) und ab welchem Alter es der Sprache begegnet. Auch die alltägliche Relevanz der Sprachen spielt eine Rolle (vgl. Gagarina et al. 2018, 193).

### **2.2 Familiensprachstrategien bzw. Sprachpraxen**

Bedeutsam für den frühkindlichen Spracherwerb ist, welche Sprache oder Sprachen zuhause gesprochen werden. In vielen Familien mit Migrationshintergrund wird eine Nichtumgebungssprache gesprochen, also eine andere Sprache als Deutsch. Dazu liegen bisher jedoch keine detaillierten Daten vor. Wir können also nur vermuten, wie viele Kinder die sogenannte Umgebungssprache Deutsch in welchem Maße auch zuhause erleben. Dennoch ist sie auch für Kinder, die in der Familie eine Nichtumgebungssprache sprechen, von Einfluss. Das bedeutet, „dass Kinder mit Migrationshintergrund im Primärspracherwerb Formen von Mehrsprachigkeit erleben und selbst entwickeln. Die Ausprägung dieser Formen ist von der Lebenslage einer Familie abhängig: von ihren Sprachpraktiken, ihren sozialen Beziehungen, dem Medienkonsum und sonstigen Lebensumständen“ (Gogolin 2019, 9). Hier wird von einer „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ gesprochen (ebd.).

Terhart und Winter (2017, 11) beschreiben die verschiedenen Sprachpraxen in mehrsprachigen Familien und schlussfolgern: „Bei der Konstellation von Sprachen sowie hinsichtlich der Frage, wie diese in der Familie organisiert werden, besteht eine große Bandbreite.“

### **2.3 Sukzessiver Spracherwerb**

Wenn ein Kind in einer Familie mit einer Nichtumgebungssprache als der Erstsprache (L1) aufwächst bzw. während der ersten Lebensjahre in einem anderen Land lebt, ist der Zeitpunkt entscheidend, an dem der Erwerb der weiteren, neuen Sprache (L2) beginnt. Liegt dieser Zeitpunkt im Alter von zwei bis vier Jahren, sprechen wir von frühem Zweitspracherwerb. Liegt der Zeitpunkt später, geht es um späten kindlichen Zweitspracherwerb. In beiden Fällen handelt

**Kinder erleben in Familien unterschiedliche Ausprägungen von Mehrsprachigkeit**

## Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten

von Susanne Kühn

es sich um einen sogenannten sukzessiven Spracherwerb. Diese Kinder erwerben die zweite Sprache erst, nachdem sie sich bereits fundamentale Kompetenzen in ihrer Erstsprache angeeignet haben (vgl. Müller, Schulz & Tracy 2018, 55).

### 2.4 Doppelter Erstspracherwerb

**Kinder eignen sich mehrere Erstsprachen an**

Ein anderer Erwerbstyp ist der doppelte oder simultane Erstspracherwerb. Wenn ein Kind von Geburt an zwei oder mehrere Sprachen gleichzeitig erwirbt, hat es zwei Erstsprachen (2L2) oder mehr. Von simultanem Erstspracherwerb sprechen wir auch, wenn ein Kind bis zum Beginn des zweiten Lebensjahres, z.B. durch den Besuch einer Kindertagesstätte, anfängt, sich mit einer weiteren Sprache vertraut zu machen. So erklärt sich auch, warum in der Sprachwissenschaft in diesem Kontext von Erstsprache und nur noch selten von der „Muttersprache“ gesprochen wird (vgl. Müller, Schulz & Tracy 2018, 56).

#### **Doppelter Erstspracherwerb häufiger als früher Zweitspracherwerb**

*„Die einzige westeuropäische Studie, die bisher populationsbasierte Daten zu dem frühkindlichen Sprachangebot innerhalb der Familie geliefert hat, lässt vermuten, dass in Familien, die eine Nichtumgebungssprache verwenden, diese Sprache meist neben der Umgebungssprache benutzt wird, und dass Doppelter Erstspracherwerb dreimal öfter vorkommt als Früher Zweitspracherwerb“ (De Houwer 2015, 3).*

### 2.5 Dialekte und Soziolekte

**Jede Sprache hat mehrere Varietäten und Ausdrucksformen**

Mehrsprachigkeit bedeutet nicht nur, dass Menschen mehrere Einzelsprachen sprechen. Es gibt auch innerhalb der Sprachen sog. Varietäten, also eine „inersprachliche Mehrsprachigkeit“ (vgl. Kaiser 2018, 9). So erwerben nicht alle Kinder in Deutschland in ihrer Umgebung dasselbe Deutsch. Es gibt einerseits das Standarddeutsch, wie es oft in den Medien und der Schule gesprochen wird. Nach Smiljanic (2017) gibt es gleichzeitig verschiedene Formen des Deutschen: historische Sprachstufen wie das Althochdeutsche, Dialekte, regionale Sprachen (Plattdeutsch, Sorbisch), Jugendsprache, die Sprache von Migranten, usw. Wir alle wechseln sprachlich zwischen mehreren Varietäten und Ausdrucksformen, nutzen Fachsprache oder schreiben Kurznachrichten mit Icons und Smileys. Sprache ist ein Mittel der Kommunikation, verändert sich stetig durch den Gebrauch und im Rahmen sozialer Interaktionsgruppen.



## Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten

von Susanne Kühn

### Unschärfe Grenzen zwischen Ein- und Mehrsprachigkeit

*„Festzuhalten bleibt, dass die Grenzen zwischen den genannten Spracherwerbstypen nicht klar zu ziehen sind. Allein was wir ‚Erstspracherwerb‘ nennen, besteht in der Regel nicht aus der Entwicklung eines einzigen ziel-sprachlichen Systems. Beteiligt sind unterschiedliche Dialekte und Stile, die sich parallel entwickeln, und damit werden auch die Grenzen zwischen Ein- und Mehrsprachigkeit unscharf“ (Tracy 2015, 301).*

**Gesamte linguistische Repertoire eines Kindes anerkennen**

### 2.6 Das linguistische Repertoire

Statt den Blick auf den Umfang des Wortschatzes oder die Deutlichkeit der Artikulation in der Zielsprache (also im Deutschen) zu wenden, empfehlen Sprachwissenschaftler\*innen die Beobachtung und Anerkennung des gesamten linguistischen Repertoires von Kindern (vgl. Panagiotopoulou 2016, 23). Gemeint sind damit die sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen in allen Sprachen und eben die nonverbalen Ausdrucksmöglichkeiten. Das bedeutet ein Umdenken und eine Veränderung der Haltung zur Mehrsprachigkeit bei pädagogischen Fachkräften in deutschen Bildungseinrichtungen, wenn es darum geht, die Kinder und ihr Sprachhandeln zu beobachten, zu dokumentieren und zu begleiten.

## 3 Die Sprache(n) der Kinder sprach- und diskriminierungssensibel wahrnehmen

### 3.1 Sprachsensibilität auf verschiedenen Ebenen

Aus dem Überblick im vorigen Kapitel ergibt sich für pädagogische Fachkräfte die Notwendigkeit, genau und aufmerksam auf die Sprache(n) und Spracherwerbsverläufe von Kindern in Kitas und Schulen zu achten. Die Beobachtung und Begleitung des kindlichen Spracherwerbs soll sprachsensibel geschehen.

Was dies heißt ist vor allem für den schulischen Bereich gut ausgearbeitet. Wildemann und Fornol (2019) beschreiben sprachsensiblen Unterricht in Schulen auf drei Ebenen. Auf der Mikroebene haben Lehrkräfte die Aufgabe, den Unterricht zu planen und die Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen zu berücksichtigen. Dort sollen förderliche Methoden und unterstützende Materialien zum Einsatz kommen, damit Kinder sich die Inhalte gut erschließen können. Dies gilt auf der Makroebenen auch für die Unterrichtsvorbereitung. Hier ist es von Bedeutung, welche Strukturen es zur Bedarfs- und Lernstandsanalyse gibt und wie der Unterricht insgesamt geplant wird. Auf der Mesoebene ist die Frage entscheidend, ob eine Schule sprachsensibel agiert und ob es in der

**Sprachsensibel auf drei Ebenen handeln**

## Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten

von Susanne Kühn

### Gemeinsames Wachsen und Erweiterung der Expertise aller Beteiligten

Schulorganisation ein entsprechendes verbindliches Handlungskonzept mit Leitlinien gibt. Auf allen drei Ebenen ist Reflexion und Austausch erforderlich für „das gemeinsame Wachsen und die Erweiterung der Expertise aller Beteiligten im Sinne einer durchgängigen und grundlegenden (Sprach-)Bildung“ (Wilde- mann & Fornol 2019, 19).

Dies gilt es auch auf die Weiterentwicklung der Konzeptionen und der Prak- tiken in Kitas zu übertragen. Das bedeutet, auf der Ebene der Fachkräfte (Mikroebene), der Gestaltung des pädagogischen Alltags (Makroebene) und auf der Mesoebene der Kita- und Träger-Konzeptionen das Thema „Sprach- sensibilität“ zu verankern und zu leben.

Niebuhr-Siebert (2019, 34) plädiert für die Anerkennung sprachlicher Hetero- genität und die Ermöglichung individueller Lernwege. Sie empfiehlt, in Bil- dungsangeboten die kindliche Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen und be- schreibt ein „Mehrsprachiges Zusammensein“ in der Kita, das sich in Haltungen, Interaktionen und pädagogischen Ziel- und Wertvorstellungen widerspiegelt. Wehrmann (2019) ergänzt dazu die Notwendigkeit, ebenfalls die Multikultura- lität in den Blick zu nehmen. Dazu brauchen Kita-Fachkräfte bei der Beobach- tung und Dokumentation von Kinder-Sprache neben Bewusstsein für Zwei- und Mehrsprachigkeit auch kulturelle Aufgeschlossenheit und Neugier sowie Fremdheitskompetenz. Auch die sprachliche Vielfalt in Kita-Teams kann dazu beitragen, eine Perspektive zu entwickeln, die alle Sprachen mitdenkt.

### Sprachliche Vielfalt im Kita-Team hilft sprachliche Vielfalt bewusst zu erleben

### 3.2 Diskriminierungssensibel vorgehen

An dieser Stelle muss auch auf den diskriminierenden Aspekt des Umgangs mit Mehrsprachigkeit in deutschen Bildungseinrichtungen hingewiesen werden. Viele mehrsprachige Kinder treten tagtäglich in eine „quasi einsprachige Um- gebung“ (vgl. Panagiotopoulou 2016, 18) und werden mit der Überzeugung konfrontiert, dass Bildung nur in einem „rein einsprachigen“ Umfeld gesche- hen kann (ebd.).

Zudem erfahren sie eine Bewertung ihrer Herkunftssprachen. Die in der Familie selbstverständlichen Sprachen haben einen unterschiedlichen gesellschaftli- chen Status und ein anderes Prestige (vgl. ebd., 19). Die Vermutung liegt nahe, dass frühkindliche Bildungseinrichtungen eine „alltagsintegrierte Erziehung zur Einsprachigkeit“ praktizieren (ebd.). Dies ist übrigens auch in bilingualen Ein- richtungen zu beobachten, in der dann „zwei angeblich voneinander strikt trennbare Sprachen“ (ebd., 27) verwendet und gefördert werden.

Die Aufgabe von pädagogischen Einrichtungen ist es, eine inklusive Praxis zu etablieren, in der Kinder (und ihre Familien) nicht aufgrund ihrer Sprachpraxis diskriminiert, bewertet und eingeordnet werden. Dies wird z.B. von der Fach-

## Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten

von Susanne Kühn

stelle Kinderwelten<sup>3</sup> in verschiedenen Praxishandreichungen ausführlich thematisiert.

Entsprechend dem Artikel 30 der Kinderrechtskonvention haben Kinder das Recht auf die Verwendung ihrer eigenen Sprache (vgl. UN-Kinderrechtskonvention).

Um sich einer diskriminierungssensiblen Praxis anzunähern, empfiehlt es sich, die Praxis der Anmeldung, der Sprachbeobachtung sowie der Sprachbildung und -förderung kritisch zu durchleuchten. Dabei helfen z.B. folgende Reflexionsfragen.

Umgang mit  
Mehrsprachigkeit  
regelmäßig im  
Team reflektieren

### **„Reflexionsfragen zum diskriminierungssensiblen Umgang mit Mehrsprachigkeit**

- *Sorgen wir dafür, dass die Familiensprachen und Dialekte der Kinder im Alltag zu hören, zu sehen und in Büchern wiederzufinden sind?*
- *Fragen wir die Eltern nach der Bedeutung der Namen ihrer Kinder und achten auf deren korrekte Aussprache, auch auf die des Familiennamens?*
- *Kennen wir die Bedeutung der Herkunftssprachen für die Identität der Kinder und ermutigen die Eltern, ihre Familiensprachen mit den Kindern zu pflegen?*
- *Machen wir uns die negativen Auswirkungen abwertender Bezeichnungen auf Menschen bewusst und achten auf eine anerkennende und inklusive Sprache (...)?“*

*(Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) 2016, 112)*

### **3.3 Erhebung der Erstsprachen von Kindern beim Anmelde-/Aufnahmegespräch**

Bereits beim Eintritt in  
die Kita die Sprachen  
der Kinder erfassen

Ein wichtiger Schritt, um dem „monolingualen Habitus“ (Panagiotopoulou 2016, 19) zu entkommen, ist, schon beim Eintritt mehrsprachiger Kinder in die Kita ihre Sprachen aufmerksam wahrzunehmen und detailliert zu erfassen. „Die Angabe, ein Kind wachse mehrsprachig auf, genügt nicht, um auf die zu erwartenden sprachlichen Kompetenzen schließen zu können“ (Ritterfeld & Lücke 2011,1).

3 In einer inklusiven Praxis nach dem Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, der von der Fachstelle Kinderwelten für die Verhältnisse in Deutschland adaptiert und weiterentwickelt wird, hat jedes Kind „das Recht auf Bildung und das Recht auf Schutz vor Diskriminierung. Der Ansatz verfolgt den Anspruch der Inklusion, Respekt für Verschiedenheit zu verbinden mit dem Nicht-Akzeptieren von Ausgrenzung und Diskriminierung. Seine Prinzipien geben Orientierung für inklusive pädagogische Praxis.“  
(vgl. <https://situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten> Zugriff am 11.2.2021)

## Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten

von Susanne Kühn

**Kontext und Lebenswelt sind ebenso entscheidend für den Spracherwerb**

Wichtig sind die Sprachverwendung und das Sprachangebot in der Familie und im sozio-ökonomischen Kontext. Nicht nur die Sprache/n der Eltern, Geschwister und anderer Familienmitglieder sind relevant für die Mehrsprachkompetenzen von Kindern. Auch die Sprachpraxis in der Nachbarschaft, im Wohnort, in besuchten Einrichtungen und in den genutzten Medien spielen dabei eine Rolle und sind somit von Interesse. „Multilingual aufwachsende Kinder unterscheiden sich deshalb hinsichtlich ihrer Spracherwerbsbedingungen noch weitaus mehr voneinander als monolingual sozialisierte Kinder.“ (Ritterfeld & Lücke 2011, 2).

Viele Kitas thematisieren die Familiensprache(n) bei Anmeldung und Aufnahme. Dazu gibt es selbst erarbeitete Bögen oder bestehende Bögen werden genutzt. Weniger entscheidend als die Auswahl des Erhebungsbogens ist die sprach- und diskriminierungssensible Gestaltung der Gespräche mit den Familien über ihr individuelles, mehrsprachiges Leben. Dies erfordert Feingefühl, Erfahrung und Reflexion.

### **3.4 Sprachstandserhebungen – wo steht das Kind in Bezug auf die deutsche Sprache?**

Die in allen Bildungsplänen der Länder geforderten Sprachstandsfeststellungen verlangen den pädagogischen Fachkräften nicht nur die Methodenkompetenz in der Anwendung der jeweiligen Verfahren (Screenings, Beobachtungsinstrumente, Tests) ab, sondern ebenfalls eine sensible Gestaltung der Erhebungssituationen sowie eine sichere Einordnung und Auswertung der Ergebnisse. Die anschließende Umsetzung der Beobachtungsergebnisse in (sprach-)pädagogisches Handeln ist ein weiterer anspruchsvoller Auftrag.

**Eine große Herausforderung im Alltag, Sprachkompetenzen der Kinder einzuschätzen**

Zur systematischen Erfassung der Sprachkompetenzen eines Kindes sind sprachliche Äußerungen des Kindes notwendig. Bei vielen sukzessiv mehrsprachigen Kindern, die bei Eintritt in die Kita noch keine Deutschsprachkenntnisse haben, kann dies einige Zeit dauern. Sie durchleben häufig eine „stille Phase“, weil sie nichts verstehen und ihre zu Hause entwickelte Sprach- und Kommunikationskompetenz nicht einsetzen können (vgl. de Houwer 2015, 4).

Pädagogische Fachkräfte haben die Aufgabe, durch Sprachbeobachtung und -dokumentation einen erhöhten Unterstützungs- bzw. einen spezifischen Förderbedarf in Bezug auf den Deutschspracherwerb zu ermitteln. Es ist nicht einfach, aus den vorliegenden Verfahren ein für mehrsprachige Kinder sowie den Kita-Alltag geeignetes auszuwählen. Einen Überblick und eine Einordnung bieten eine Übersicht der Mercator-Stiftung (Neugebauer & Becker-Mrotzek 2013) sowie eine WiFF-Expertise (Lengyel 2012). Deutlich wird, dass nur wenige Instrumente geeignet sind, die Sprachkompetenzen mehrsprachiger

## Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten

von Susanne Kühn

Kinder sicher<sup>4</sup> zu erfassen. Zudem ist die Dokumentation im Alltag angesichts knapper zeitlicher Ressourcen und der Schwierigkeit, exakt zu erfassen, was Kinder gesagt haben, schwierig und fehlerbehaftet (vgl. Tracy, Schulz und Voet Cornelli 2018, 112).

Ausgestattet mit fachlichem und diagnostischem Wissen und durch entsprechende Übung können pädagogische Fachkräfte schrittweise mehr Sicherheit und Erfahrung in der Durchführung von Sprachstandserhebungen entwickeln. Ihnen wird es dann möglich, im kontinuierlichen Kontakt mit den Kindern die relevanten Entwicklungsschritte und die zeitliche Dynamik im Sinne eines „dynamic assessment“ (ebd., 113) zu erfassen. Sie werden aber immer wieder auf ein Instrument zurückgreifen müssen, da sich einige Sprachkompetenzen nicht im Alltagsgespräch beobachten lassen.

**Kita-Teams sollten die sozialen und ethischen Konsequenzen ihrer Einschätzung bedenken**

Im Kontext von Sprachbeobachtung sollten sich Kita-Teams auch mit den sozialen und ethischen Konsequenzen ihrer Sprachstandseinschätzungen befassen. Wie wirkt sich die Einschätzung auf die pädagogische Praxis und auf den Umgang mit den Kindern aus, deren Kompetenzen in der deutschen Sprache noch nicht ausreichend sind? Wie ergreifen die Fachkräfte sprach- und diskriminierungssensibel geeignete Maßnahmen, um die Sprachkompetenzen der Kinder zu fördern? Welche Wirkung hat die Einschätzung des Sprachstandes auf die Familien, wenn sie im Entwicklungsgespräch angesprochen wird? Hier geht es auch um den partizipativen Einbezug der Familie und der Sprachpraxis zu Hause und in anderen sozialen Kontexten. Kinder sollten dazu eingeladen werden, bewusst ihre verschiedenen Sprachen aktiv zu nutzen.

**Gesamtes linguistische Repertoire eines Kindes erfassen und dokumentieren**

In den gängigen Sprachstandsverfahren wird das linguistische Repertoire der Kinder nicht durchgängig erfasst und beschrieben. Sie richten sich vielmehr hauptsächlich auf die Kompetenzen in der deutschen Sprache. Die Verfahren gehen davon aus, dass festgestellt werden soll, welche Kinder Interventionen im Rahmen von Fördermaßnahmen benötigen. Dabei werden mehrsprachige Kinder „oft mit idealen und daher auch fiktiven Sprecherinnen und Sprechern verglichen; diese haben ihre ‚Muttersprache‘ in der Regel nicht unter Bedingungen der Migration erworben, verwenden sie angeblich standard-sprachlich, z.B. ‚fehlerfrei‘, ‚akzentfrei‘ und möglichst nicht ‚dialektal‘ eingefärbt“ (Panagiotopoulou 2016, 11). Lengyel (2012, S.33) weist zudem darauf hin, dass Verfahren fehlen, „in denen spezifische mehrsprachige Sprachge-

4 Nur wenige Verfahren weisen die erforderliche Validität auf. Tracy, Schulz und Voet Cornelli (2018) betonen, dass lediglich das 2011 erschienene Verfahren Lise-DaZ ® über eine Normierung für die Erfassung von Fähigkeiten im Sprachverstehen und in der Sprachproduktion für DaZ-Kinder verfügt. Möglichkeiten, über die Familien den Sprachstand eines mehrsprachig aufwachsenden Kindes hinsichtlich der Familiensprache(n) als auch in der deutschen Sprache zu erfassen, bietet bspw. das Screeninginstrument SBE-KT 2 / 3, das in zahlreichen Sprachversionen verfügbar ist (<https://www.ph-heidelberg.de/sachse-steffi/professur-fuer-entwicklungspsychologie/elternfragebogen-sbe-2-kt-sbe-3-kt.html>). Wichtig wäre wirklich die Kompetenzen in allen Sprachen zu erfassen (additiv).

## Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten

von Susanne Kühn

brauchsformen, beispielsweise das Code-Switching, Übersetzen oder Mischen von Sprachen im Allgemeinen einbezogen werden.“ Pädagogische Fachkräfte würden auch Grundlagenkenntnisse in Herkunftssprachen mehrsprachiger Kinder<sup>5</sup> brauchen, „um zu erkennen, ob eine bestimmte Äußerung strukturell vom Deutschen abweicht und hier ein möglicher Transfereffekt eine Rolle spielt (z.B. der Übertrag der Satzstruktur aus der Erstsprache in die Zweitsprache Deutsch)“ (ebd., 36).

An dieser Stelle zeigt sich ein Paradoxon, das bis jetzt noch nicht gelöst wurde: Einerseits gibt es ein klares gesellschaftliches Interesse an sprachlicher Einheitlichkeit im Bildungswesen, das dazu führt, dass die Deutschkompetenzen erhoben und gefördert werden sollen. Hiermit soll Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit geschaffen werden. Andererseits wendet sich die aktuelle Pädagogik von der Defizitorientierung ab und fordert eine Orientierung an der tatsächlichen Sprachenvielfalt, also eine inklusive Praxis (vgl. Niebuhr-Siebert 2019, 33).

### Pädagogische Antwort fehlt

*„Die Bildungsbedürfnisse mehrsprachiger Kinder und die gesellschaftlichen und gesellschaftspolitischen Realitäten verlangen nach einer pädagogischen Antwort auf die Frage nach optimaler Unterstützung mehrsprachiger Kinder in der Kita“ (ebd., 34).*

**Ungelöstes Paradoxon  
zwischen Bildungs-  
sprache und  
Sprachenvielfalt**

## 4 Viele Sprachen in der Kita

Mehrsprachige Kinder sind eine heterogene Gruppe und bringen beim Eintritt in die Kita sehr unterschiedliche sprachliche Kompetenzen mit. Bildungseinrichtungen befinden sich in einem System mit einer „Tradition der Einsprachigkeit“ (Gogolin 2019, 13) und haben die herausfordernde Aufgabe, diese Vielfalt ernst zu nehmen und die Wertschätzung dafür mit Leben zu füllen. „Ansätze finden sich in der Interkulturellen Pädagogik, der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung und der Pädagogik der Vielfalt. Hier wird vorrangig Sprachensibilisierung, Achtung und Anerkennung der verschiedenen Familiensprachen angestrebt. Dies soll in Alltagssituationen deutlich werden“ (Jahreiß 2018, 43). Dazu gibt es im Kita-Alltag viele Möglichkeiten:

<sup>5</sup> Dies wird weiter ausgeführt in folgender Publikation <https://li.hamburg.de/contentblob/4274138/7b53ef7bebbd894f36ab59963bd7a015/data/pdf-mehrsprachigkeit-zur-entwicklung-von-sprachbewusstsein.pdf;jsessionid=B13C76AB3860BB858E63858FC0B88779.liveWorker2> Zugriff am 27.11.2020

## Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten

von Susanne Kühn

**Familiensprachen z.B.  
durch Bücher und Lieder  
einbeziehen**

### 4.1 Sprachen sichtbar machen

Finden die Familien ihre Sprachen in der Kita wieder? Gibt es Aushänge in verschiedenen Sprachen? Sind Bücher in verschiedenen Sprachen und Schriften vorhanden? Kitas, die sich diese Fragen stellen, werden schnell weitere Möglichkeiten finden, wie sie Sprachenvielfalt sichtbar machen können. Sie können mehrsprachige Poster und Kinderbücher anschaffen. Im Rahmen der Eingewöhnung oder von Projekten bitten pädagogische Fachkräfte die Familien, ihre Sprache(n) in den „Sprachenbaum“ oder die „Sprachensonne“ einzutragen. So wird schon beim Betreten des Gebäudes deutlich sichtbar, dass Mehrsprachigkeit wahrgenommen und gezeigt wird.

### 4.2 Sprachen hörbar machen

Die sprachliche Vielfalt kann durch Hörbücher und andere digitale Medien im Alltag erlebbar gemacht werden, auf denen mehrsprachige Lieder gesungen oder mehrsprachige Verse und Fingerspiele vorgetragen werden. Sprechende Klammern und andere Aufnahmegeräte ermöglichen es, verschiedene Sprachen aufzunehmen und wieder abzuspielen. Mehrsprachige Eltern bringen ihre Sprache(n) mit in die Kita, indem sie vorlesen, singen, erzählen und sich einbringen. Auf diese Weise werden alle Kinder durch neue Sprachen mit ihren Klängen und Lauten bereichert.

### 4.3 Wertschätzung aller Sprachen

Inklusive Erfahrungen machen mehrsprachige Kinder erst, wenn die vielen Sprachen konsequent wertgeschätzt werden. Es muss deutlich sein, dass es nicht nur um ein Projekt oder eine einmalige Aktion geht.

Ist es im Kita-Alltag üblich und gewünscht, dass Kinder mit ihren Eltern und anderen Personen in ihren Sprachen sprechen? Werden Sprachmischungen und das Wechseln zwischen Sprachen wahr- und als linguistisches Repertoire ernstgenommen? Bekommen alle Kinder die Möglichkeit, sich zu beteiligen, auch wenn sie das (noch) nicht auf Deutsch können? Sind Bildkarten, Symbole, Bildwörterbücher, Übersetzungs-Apps und anderes Material vorhanden, um Sprachbarrieren zu überbrücken und in Kommunikation zu treten? Ist Dolmetschen selbstverständlich und wird dafür Zeit, Raum und eine Finanzierung eingeplant?

**Sprachmischung und  
Wechsel zwischen den  
Sprachen schätzen**

#### **Peer-Gespräche sind wichtig!**

*„Oft finden sich in Kitas mehrere Kinder, die dieselbe Sprache sprechen. Ein generelles Sprachverbot in den nicht deutschen Sprachen ist diskriminierend. Die weitere sprachliche und emotionale Entwicklung der Kinder wird dadurch gehemmt oder blockiert“ (Jahreiß 2015, 45).*

## Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten

von Susanne Kühn

### Worte aus den Sprachen der Kinder lernen und nutzen

#### 4.4 Sprachen im Alltag nutzen

Wahre Wertschätzung zeigt sich in der täglich gelebten Mehrsprachigkeit. Werden die vorhandenen Sprachen in der Kommunikation genutzt? Bemühen sich alle im Team, einige Worte in den Sprachen der Kinder zu lernen und zu verwenden? Nutzen die Teammitglieder, die mehrere Sprachen beherrschen, diese im Kita-Alltag? Werden die Sprachen der Kinder in Alltagssituationen und Angeboten thematisiert und eingebunden? Werden alle Sprache der Kinder dokumentiert? Haben die pädagogischen Fachkräfte Vertrauen in das Vermögen der Kinder, sich Sprache(n) und Weltwissen aneignen zu können? Bieten sie einen vorstrukturierten Rahmen, in dem die Kinder selbstständig handeln und interaktive Prozesse der Ko-Konstruktion stattfinden können?

#### 4.5 Sprachen in der Kita beheimaten

In Einrichtungen, die Vielsprachigkeit sichtbar und hörbar machen, sie wertschätzen und nutzen, können mehrsprachige Kinder eine Heimat finden. In diesen Einrichtungen sind Eltern willkommen und werden selbstverständlich mit ihren Kompetenzen und Ressourcen einbezogen. Die mehrsprachigen Mitarbeiter\*innen sprechen ihre Sprachen und alle im Team beziehen die Sprachen der Kinder in den Alltag und die Bildungsangebote ein. So ist Mehrsprachigkeit eine Selbstverständlichkeit und ein mehrsprachiges Zusammensein entstanden (vgl. Niebuhr-Siebert 2019, 37).

## 5 Frühe Mehrsprachigkeit begleiten

### Kita-Teams entwickeln entsprechende Konzepte und Haltungen

Alle Kitas, die mehrsprachige Kinder bzw. Kinder mit Varietäten des Deutschen betreuen, entwickeln Strategien, wie sie frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten. Einige Kitas haben darin schon jahrzehntelange Erfahrung vorzuweisen und im Rahmen diverser Projekte und Qualifizierungsprozesse Konzepte und Haltungen erprobt und entwickelt. Andere Einrichtungen stehen hier erst am Anfang. So ist also nicht nur die Gruppe der mehrsprachigen Kinder sehr divers, sondern auch die Praxis, die ihnen in der Kita begegnet.

#### 5.1 Den Erwerb der deutschen Sprache unterstützen

Bildungspolitisch scheint die Gruppe mehrsprachiger Kinder oftmals auf ihre fehlenden (bildungs-)sprachlichen Kompetenzen reduziert zu werden. Nachdem die Strategie, mehrsprachige Kinder im Sinne der Immersion einem „deutschen Sprachbad“ auszusetzen (Kucharz 2018, 217), nicht für alle Kinder zum ausreichenden Erwerb der deutschen Sprache führt, wurden ab 2000 Sprachförderprogramme entwickelt, um den Erwerb der deutschen Sprache systematisch zu unterstützen. So kam es zu einer aktuell stetig anwachsenden Vielzahl von Programmen, Konzepten und Ansätzen zur Sprachbildung und -förderung.



## Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten

von Susanne Kühn

### Effekte von Sprachförderung nicht nachgewiesen

Sie unterscheiden sich in der Grundhaltung und Zielsetzung, ob sie additiv oder alltagsintegriert, kompensatorisch oder universell, ganzheitlich oder linguistisch-strukturorientiert sind (vgl. Niebuhr-Siebert 2019, 35). Welche davon effektiv sind, konnte in der bisherigen Forschung nicht eindeutig nachgewiesen werden. Die evaluierten Programme zeigten keine oder geringe Effekte (Geyer, Schwarze & Müller 2018, 164). Inzwischen wird im Rahmen der additiven (zusätzlichen) Förderung ausgewählten Kindern in speziellen Settings ein gezielt aufbereitetes und variationsreiches Sprachangebot unterbreitet, so „dass das Kind in einer ruhigen Umgebung ausreichende Gelegenheiten erhält, zu erwerbende Strukturen wahrzunehmen und sich auf der Grundlage seines sprachlichen Inputs die Regeln der Zielsprache abzuleiten und diese auszuprobieren“ (Geyer, Schwarze & Müller 2018, 162). Zudem wird momentan davon ausgegangen, dass es weniger auf die Auswahl der Methode als auf die Sprachförderkompetenzen der durchführenden Fachkraft ankommt. Eine klare Strukturierung, ein hoher Anteil echter Förderzeit, die regelmäßige Durchführung und eine kleine Gruppengröße sind außerdem notwendig (vgl. ebd., 165).

Seit ca. 2010 wird alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung empfohlen und favorisiert. Beckerle (2017) fasst Wirksamkeitsbefunde zusammen, wonach „alltagsintegrierte Sprachfördermaßnahmen häufiger erfreuliche Resultate“ (ebd., 37) zeigen.

### Sprachbildung sollte vor allem im Alltag stattfinden

Sprachbildung im Alltag umfasst dabei die sprachliche Begleitung aller Kinder im Kita-Alltag durch alle pädagogischen Fachkräfte. Dieser reflektierte Einsatz von Sprache im Alltag wird z.B. im Konzept „Kinder-Sprache stärken“ (Vgl. Jampert, Zehnbauer & Best, 2009) gezeigt. In jeder Alltagssituation stecken sprachliche Potenziale, die gezielt genutzt werden können. Das gilt von der Begrüßung über die Essenssituationen, über Angebote und Freispiel bis zu sprachpädagogischen Angeboten wie Bilderbuchbetrachtungen, Präsentationen von Geschichtensäckchen, Kamishibai, dem Singen, Reimen oder Fingerspielen. Dabei wird besonders dialogisches Vorlesen und Philosophieren mit Kindern empfohlen, ebenso wie Sprache und Bewegung zu kombinieren.

Alltagsintegrierte Sprachförderung bietet dann im Gegensatz zu den oft konstruierten Sprachfördersituationen in Kleingruppen, die Möglichkeit, Situationen zu nutzen, die relevant, authentisch und interessant sind (vgl. Kucharz 2018, 218). In diesen Situationen haben Kinder das Bedürfnis, sich mitzuteilen und zu kommunizieren. Damit ist eine wichtige Voraussetzung für den Spracherwerb erfüllt. Sensibilisierte und für die Sprachförderung im Alltag geschulte pädagogische Fachkräfte greifen Alltags-Situationen auf, ermöglichen Dialoge, in denen sie Sprachlehrstrategien gezielt einsetzen und ihr Sprachhandeln an den Sprachstand des jeweiligen Kindes anpassen. Diese gezielte Förderung kann natürlich auch gelegentlich in Kleingruppen stattfinden.

## Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten

von Susanne Kühn

### Mehrsprachige nicht als ‚förderbedürftig‘ stigmatisieren

Insgesamt ist es wichtig, mehrsprachige Kinder nicht unreflektiert als „förderbedürftig“ zu stigmatisieren, sondern ihnen eine gute Begleitung in die deutsche Sprache zu bieten. Zudem sollte Sprachförderung durchgängig angelegt sein, also in der Schule weitergeführt werden. Als weiterer erfolgsversprechender Aspekt, der sich im Laufe der letzten Jahre entwickelte, gilt das Schaffen einer mehrsprachigen Lernumgebung. Nicht zuletzt kann durch die Einbeziehung der Familien ein mehrsprachiges Zusammensein ermöglicht und der Gewinn von Mehrsprachigkeit deutlich werden.

### 5.2 Mehrsprachigkeit als Realität würdigen

Wenn Mehrsprachigkeit einen dynamischen Gebrauch des gesamten linguistischen Repertoires bedeutet, ergibt sich daraus die Notwendigkeit einer mehrsprachigen Umgebung, in der Kinder sich Sprache/n aneignen können (vgl. Niebuhr-Siebert 2019, 37). Und es geht ja nicht nur darum, die Kinder in ihren (mehr-)sprachlichen Kompetenzen zu stärken. Kinder entwickeln sich in allen Bildungsbereichen und brauchen daher eine umfassende Begleitung, bei der das gesamte sprachliche Repertoire der Kinder genutzt wird.

### Quersprachigkeit als Lernen über Sprachen und Kulturen ermöglichen

Ausgehend von den dynamischen Sprachpraktiken mehrsprachiger Menschen hat schon List (2007) darauf hingewiesen, dass „Quersprachigkeit“ einerseits die Lebensrealität vieler Menschen ist und für Kitas ein hilfreicher Ansatz sein kann: „Damit ist nicht Mehrsprachigkeit im Sinne additiver Verfügung gemeint, sondern Lernen über Sprachen und Kulturen, eine Tendenz, beim Sprechen und Verstehen Übersetzungen mitzudenken und auszuprobieren, und die Fähigkeit, durch Sprachen hindurch sozial zu handeln“ (List 2007, 51).

### Translanguaging als entdramatisierten Umgang mit Mehrsprachigkeit

Für den deutschsprachigen Raum hat Panagiotopoulou den Ansatz des Translanguaging beschrieben und in die Diskussionen um frühe Mehrsprachigkeit eingebracht. Es geht ihr darum, einen „entdramatisierten Umgang mit dem Potential gelebter Mehrsprachigkeit von Kindern und pädagogischen Fachkräften zu ermöglichen“ (Panagiotopoulou 2016, 34).

Für die Praxis der Leseförderung in deutschen Schulen wurde das „Mehrsprachige reziproke Lesen“ als ein Beispiel der Umsetzung dieses Ansatzes erprobt und evaluiert (BiSS-Trägerkonsortium 2020). Hier wird deutlich, wie bildungssprachliche Fähigkeiten auf Basis der gesamten verfügbaren sprachlichen Mittel der Kinder gefördert werden können. Die Sprachen aller Kinder kommen zum Einsatz.

In Kitas gibt es ähnliche Methoden und Strategien, die sich an der Sprachenvielfalt orientieren (vgl. Fischer & Kolb 2019, 134). Bisher wurden sie noch nicht in dieser Form beschrieben und evaluiert. Das mehrsprachige Zusammensein wird noch viele solcher sprachsensiblen Methoden mit sich bringen, um das gesamte linguistische Repertoire der Beteiligten nutzen zu können.

## Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten

von Susanne Kühn

### 5.3 Notwendige Rahmenbedingungen

Um eine Begleitung der frühen Mehrsprachigkeit in diesem Sinne zu sichern, benötigen Kitas genügend Zeit und Raum sowie gute fachliche Voraussetzungen.

In Aus-, Fort- und Weiterbildung müssen Kenntnisse und Kompetenzen über Mehrsprachigkeit, für die Sprachstandserhebungen und die Sprachförderung, aber auch für die Zusammenarbeit in multilingualen Teams und mit mehrsprachigen Familien vermittelt werden (vgl. List 2010, 33-36 und Kucharz 2018, 225).

Wissenschaftliche Studien zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Sinne des mehrsprachigen Zusammenlebens in deutschen Kitas sowie zur Erprobung und Wirksamkeit von entsprechenden Methoden und Konzepten wie z.B. dem Translanguaging-Ansatz sind erforderlich. Aktuelle Forschungsergebnisse und Beispiele guter Praxis zu mehrsprachigem Aufwachsen in Deutschland müssen ihren Weg in die Kitas finden.

Sprach- und diskriminierungssensibles Handeln im Kontext von Mehrsprachigkeit entsteht nicht von selbst. Kitas brauchen auch Inhouse-Qualifizierungsformate und prozessorientierte Begleitung bei der Qualitätsentwicklung, wenn es darum geht, das theoretische Wissen in die Praxis zu transferieren sowie die eigene Praxis zu reflektieren und zu verbessern. Notwendig sind Raum und Zeit, um Haltungen, Interaktionen und pädagogische Ziel- und Wertvorstellungen im mehrsprachigen Kontext immer wieder neu zu diskutieren und auszuhandeln (vgl. Niebuhr-Siebert 2019, 37). Interne Evaluationen und selbstkritisches Hinterfragen der Praxis helfen, nicht nur allen Kindern (Mehr-)Sprachkompetenzen mit auf den Weg zu geben, sondern auch um Teilhabe und Bildung in allen Bereichen für alle Kinder zu ermöglichen.

**Prozessorientierte  
Qualitätsentwicklung**

## Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten

von Susanne Kühn

### **6 Zusammenfassung und Fazit**

Spracherwerbsverläufe mehrsprachiger Kinder in Deutschland sind sehr unterschiedlich und Mehrsprachigkeit entwickelt sich individuell entsprechend der Lebensumstände.

Eine sprach- und diskriminierungssensible inklusive Praxis, die Lebenssituationen von mehrsprachigen Kindern und ihre Familien selbstverständlich einbezieht, ermöglicht ein mehrsprachiges Zusammensein, das für alle Kinder förderlich ist.

Kitas machen sich entsprechend ihrer Rahmenbedingungen auf den Weg, diese mehrsprachige Praxis zu gestalten und mit Leben zu füllen. Darin erhalten sie u.a. durch Bundesprogramme, Bund-Länder-Initiativen, Fortbildungen sowie durch zahlreiche Publikationen Unterstützung. Bei der genauen Betrachtung zeigt sich ein Paradoxon: Gleichzeitig sollen Sprachbeobachtung und -förderung zu besseren Deutschkenntnissen führen und ein kompetenzorientiertes, mehrsprachiges Miteinander gelebt werden.

In der Praxis braucht es daher ein Umdenken und viele Reflexionsschleifen, eine bewusste Auswahl und Umsetzung von Verfahren zur Erhebung der Familiensprachpraxis, der Sprachstandsfeststellung sowie geeignete Methoden der Sprachbildung und -förderung. Als vielversprechender Ansatz gilt „Translanguaging“. Außerdem brauchen die Kitas für die Entwicklung einer reflektierten mehrsprachigen Praxis entsprechende Rahmenbedingungen, von der Ausbildung und der Unterstützung bei der Qualitätsentwicklung für Kitas und Träger, über die nötigen Personal- und Zeitressourcen bis zur gezielten wissenschaftlichen Begleitung und Forschung.

## Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten von Susanne Kühn

### 7 Fragen und weiterführende Informationen

#### 7.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes

##### Fragen und Aufgaben

###### Aufgabe 1:

Benennen Sie die wichtigsten Aufgaben von pädagogischen Fachkräften bei der (sprachlichen) Begleitung mehrsprachiger Kinder im Kita-Alltag.

###### Aufgabe 2:

Beschreiben Sie, wie die Sprachpraxis in der familiären Situation eines mehrsprachigen Kindes sprach- und diskriminierungssensibel erfasst werden kann.

###### Frage 1:

Welche Vorstellungen von Mehrsprachigkeit hatten Sie, bevor Sie diesen Text gelesen haben? Hat sich etwas an dieser Vorstellung geändert? Wenn ja, was genau? Wie würden Sie Mehrsprachigkeit jetzt definieren?

###### Frage 2:

Am Ende von Kapitel 3.4 wird von einem Paradoxon gesprochen. Was genau ist paradox? Und welche Möglichkeiten sehen Sie auf den in Kapitel 3.1 genannten Ebenen, geeignete pädagogische Antworten zu finden?

#### 7.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

##### Literaturverzeichnis

Beckerle, C. (2017): *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzeptes“*. Weinheim: Beltz Juventa.

BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.) (2020): *Leseverstehen kennt keine Sprachgrenzen. Kooperativ und mehrsprachig Texte verstehen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Zugriff am 5.9.2020. Verfügbar unter: <https://biss-transfer.uni-koeln.de/wp-content/uploads/2020/03/BiSS-Broschuere-Leseverstehen-Mehrsprachig.pdf>

Fischer, U. & Kolb, N. (2019): *QITA. Qualität in zwei- und mehrsprachigen Kindertageseinrichtungen. Kriterienhandbuch für den Bereich Sprache und Mehrsprachigkeit*. Universitätsverlag Hildesheim. Zugriff am 04.12.2020. Verfügbar unter: <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/977>

## Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten

von Susanne Kühn

- Hammes di Bernardo, E. (2018): Lebenslanges Sprachen-Lernen: die Basis wird in der Kindheit gelegt. Zugriff am 4.12.2020. Verfügbar unter: [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KITaFT/HammesDiBernardo\\_2018-LebenslangesSprachenlernen.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KITaFT/HammesDiBernardo_2018-LebenslangesSprachenlernen.pdf)
- Houwer, de, A. (2015): Integration und Interkulturalität in Kindertagesstätten und in Kindergärten: Die Rolle der Nichtumgebungssprache für das Wohlbefinden von Kleinkindern. In: Reichert-Garschhammer, E., Kieferle, C., Wertfein, M. & Becker-Stoll, F. (2015), S. 113-125. Inklusion und Partizipation. Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Gagarina, N., Topaj, N., Posse, D. & Czapk, S. (2018): Der Erwerb des Deutschen bei türkisch-deutsch und russisch-deutsch bilingualen Kindern: Gibt es doch einen Einfluss von Sprachfördermaßnahmen? In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 2-2018, S. 191-210. Zugriff am 08.08.2020. Verfügbar unter: <https://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/view/31595/27176>
- Geyer, S., Schwarze, R. & Müller, A. (2018): Sprachförderung im Elementarbereich. In: Titz, C., Geyer, S., Ropeter, A., Wagner, H., Weber, S. & Hasselhorn, M. (Hrsg.) (2018) Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln. Stuttgart: Kohlhammer. S. 161-178.
- Gogolin, I. (2019): Migration und sprachliche Bildung. In: frühe Kindheit 01/19, Deutsche Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft e.V., S. 6-13.
- Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016): Inklusion in der Kitapraxis: Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten. Berlin: Wamiki.
- Jahreiß, S. (2018): Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit wertschätzen. In: TPS 5/2018, S. 42-46.
- Jampert, K., Zehnbauser, A. & Best, P. (2009): Kinder-Sprache stärken. Weimar-Berlin: Verlag das netz.
- Kaiser, I. (2018): Dialekt oder Hochdeutsch? Dialekt und Hochdeutsch! In: Unsere Kinder Sonderbeilage 5/2018, S. 9-11.
- Kucharz, D. (2018): Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung im Elementarbereich. In: Titz, C., Geyer, S., Ropeter, A., Wagner, H., Weber, S. & Hasselhorn, M. (Hrsg.) (2018) Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln. Stuttgart: Kohlhammer. S. 214-227.
- Lengyel, D. (2012): Sprachstandsfeststellungen bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 29. München. Zugriff am 08.08.2020. Verfügbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/sprachstandsfeststellung-bei-mehrsprachigen-kindern-im-elementarbereich/?L=0>

## Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten

von Susanne Kühn

- List, G. (2007): Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita. München: Deutsches Jugendinstitut. Zugriff am 5.9.2020. Verfügbar unter: [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/384\\_8288\\_Expertise\\_List\\_MSP.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/384_8288_Expertise_List_MSP.pdf)
- List, G. (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 2. München. Zugriff am 5.9.2020. Verfügbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/fruehpaedagogik-als-sprachfoerderung/>
- Müller, A., Schulz, P. & Tracy, R. (2018): Spracherwerb. In: Titz, C., Geyer, S., Ropeter, A., Wagner, H., Weber, S. & Hasselhorn, M. (Hrsg.) (2018). Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln. Stuttgart: Kohlhammer. S. 53-68.
- Neugebauer, U. & Becker-Mrotzek, M (2013): Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung. Köln: Stiftung Mercator. Zugriff am 4.9.2020. Verfügbar unter: [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/Mercator-Institut\\_Qualitaet\\_Sprachstandsverfahren\\_Web\\_03.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Mercator-Institut_Qualitaet_Sprachstandsverfahren_Web_03.pdf)
- Niebuhr-Siebert, S. (2019): Mehrsprachigkeit in der Kita. frühe Kindheit 1/2019, Deutsche Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft e.V. Seite 30-37.
- Panagiotopoulou, A. (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen. Band 46. München Zugriff am 4.9.2020. Verfügbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/mehrsprachigkeit-in-der-kindheit/>
- Ritterfeld, U. & Lüke, C. (2011): Mehrsprachen-Kontexte. TU Dortmund. Zugriff am 08.08.2020. Verfügbar unter: <http://www.sk.tu-dortmund.de/media/other/Mehrsprachen-Kontexte.pdf>
- Roos, J. & Sachse, S. (2019): Die Entwicklung von Mehrsprachigkeit und mögliche Einflussfaktoren. In: frühe Kindheit 1/2019, deutsche Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft e.V. Seite 14-21.
- Smiljanic, M. (2017): Zur Lage der deutschen Sprache. Deutschlandfunk Audiothek. Zugriff am 08.08.2020. Verfügbar unter: [https://www.deutschlandfunk.de/zur-lage-der-deutschen-sprache-dialekte-jugendsprache.1148.de.html?dram:article\\_id=401491](https://www.deutschlandfunk.de/zur-lage-der-deutschen-sprache-dialekte-jugendsprache.1148.de.html?dram:article_id=401491)
- Terhart, H. & Winter, C. (2017): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme. Zugriff am 08.08.2020. Verfügbar unter: [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_TerhartWinter\\_2017\\_Mehrsprachigkeit.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_TerhartWinter_2017_Mehrsprachigkeit.pdf)
- Tracy, R. (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Tübingen: Francke Verlag.

## Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten

von Susanne Kühn

- Tracy, R. (2015): Spracherwerb im Einwanderungskontext. In: Migration und Soziale Arbeit (ISSN 1432-6000), Ausgabe 04, Jahr 2015, Seite 299 – 305.
- Tracy, R., Schulz, P. & Voet Cornelli, B. (2018): Sprachstandsfeststellungen im Elementarbereich. In: Titz, C., Geyer, S., Ropeter, A., Wagner, H., Weber, S. & Hasselhorn, M. (Hrsg.) (2018) Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln. Stuttgart: Kohlhammer. S. 101 – 116.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2003): sismik Beobachtungsbogen. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- UN-Kinderrechtskonvention. Verfügbar unter: <https://www.kinderrechte.de/kinderrechte/un-kinderrechtskonvention-im-wortlaut/#c3237> Zugriff am 4.9.2020
- Wehrmann, I. (2019): Mehrsprachigkeit in Kitas. In: frühe Kindheit 01/19, Deutsche Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft e.V., S. 38 - 47.
- Wildemann, A. & Fornol, S. (2019): Sprachaufmerksamkeit beginnt im Kopf. In: Lernende Schule 86/2019. S. 16-19
- Wollnitz, T. (2016): Alltagsintegrierte Sprachbildung in bilingualen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Zugriff am 08.08.2020. Verfügbar unter: [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KITaFT\\_Wollnitz\\_Bilingual\\_2016.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KITaFT_Wollnitz_Bilingual_2016.pdf)
- Zum Weiterlesen:**
- Autorenteam: Fachlich fit! Sprachliche Bildung aus dem Effeff. Qualifizierungsplattform für Kita-Teams und die frühpädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildung. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP). Zugriff am 4.9.2020. Verfügbar unter: [https://www.ifp.bayern.de/veroeffentlichungen/fachlich\\_fit.php](https://www.ifp.bayern.de/veroeffentlichungen/fachlich_fit.php)
- Dintsioudi, A. & Krankenhagen, J. (2020): Mehrsprachigkeit in der Kita von Anfang an begleiten. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. Nifbe-Beiträge zur Professionalisierung Nr. 12. Zugriff am 27.11.2020. Verfügbar unter: [https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Mehrsprachigkeit\\_Druck.pdf](https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Mehrsprachigkeit_Druck.pdf)
- Küpelkilinc, N. & Taşan Özbölük, M. (2016): Mehrsprachigkeit in Kindertagesstätte und Schule. Frankfurt: Amt für Multikulturelle Angelegenheiten. Zugriff am 24.9.2020. Verfügbar unter: [https://www.vielfalt-bewegt-frankfurt.de/sites/default/files/medien/downloads/broschuere\\_mehrsprachigkeit\\_web\\_ges\\_2\\_0.pdf](https://www.vielfalt-bewegt-frankfurt.de/sites/default/files/medien/downloads/broschuere_mehrsprachigkeit_web_ges_2_0.pdf)
- Sprache ist ein Schatz! (2019) Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Zugriff am 28.08.2020. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/sprache-ist-ein-schatz-/152980>



## Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten

von Susanne Kühn

### 7.3 Glossar

#### Dialekte und Mundarten

Jede Sprache, so auch das Deutsche, ist nicht im gesamten Sprachraum einheitlich. Dialekte oder „Mundarten“ sind regional eingrenzbar. Soziolekte entstehen, wenn eine (Bevölkerungs-)Gruppe sich einen eigenen Wort- oder Sprachschatz schafft. Diese Varietäten weichen von der Standardsprache (bei uns: dem Hochdeutschen) ab.

#### Spracherwerb

Damit wird beschrieben, wie Kinder sich ihre Sprache/n aneignen. Diese Verläufe unterscheiden sich, je nachdem, wann ein Kind der jeweiligen Sprache zuerst begegnet.

#### Erstspracherwerb und doppelter Erstspracherwerb

Kinder erwerben in ihren ersten Lebensjahren Sprache. Bis zum dritten oder fünften Lebensjahr (je nach Autor\*in oder Wissenschaftler\*in) sprechen wir dabei vom Erstspracherwerb (L1) oder Erwerb der Muttersprache. Bei Kindern, die zwei oder mehr Sprachen gleichzeitig erwerben, sprechen wir vom doppelten Erstspracherwerb (2L1) oder vom simultanen Spracherwerb.

#### Zweitspracherwerb

Kinder erwerben in ihren ersten Lebensjahren Sprache. Kommt zu der von Geburt an erworbenen Erstsprache im Alter von zwei bis vier Jahren eine weitere Sprache dazu, sprechen wir vom frühen Zweitspracherwerb oder vom sukzessiven Spracherwerb. Zuerst erwerben die Kinder ihre Erstsprache (L1), danach eine zweite (L2). Kommt die zweite Sprache erst ab dem fünften Lebensjahr dazu, geht es um späten kindlichen Zweitspracherwerb. Wird eine Sprache im Schulalter oder später im Unterricht erworben, lernen wir eine Fremdsprache.

#### Umgebungssprache

Die Umgebungs- oder Mehrheitsprache ist die Sprache, die in der Umgebung der Familie mehrheitlich gesprochen wird. In Deutschland ist das also Deutsch. In vielen mehrsprachigen Familien werden auch eine oder mehrere Nichtumgebungssprachen gesprochen. In diesem Zusammenhang sei auch darauf hingewiesen, dass alle Sprachen ein unterschiedliches Prestige haben.

#### Quersprachigkeit

In diesem Ansatz wird der monolinguale Habitus von Bildungseinrichtungen in Frage gestellt. Die Orientierung an der lebensweltlichen Praxis von mehrsprachigen Menschen steht dagegen zentral. Sie bedienen sich demnach nicht einzelner Sprachen, sondern wählen sprachliche Mittel aus einem Repertoire. Praxis in Bildungseinrichtungen orientiert sich entsprechend dieses Ansatzes an den Lerner\*innen bezieht alle ihre sprachlichen Mittel ein.