



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Hochschule Neubrandenburg

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung im Kindesalter

-Early Education-

**„Mehrsprachigkeit — eine Chance für die Zukunft?!“
Zweisprachig Aufwachsen in der Familie und in der
Kindertagesstätte**

**Bachelorarbeit
Zur Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts (B.A.)**

Vorgelegt von : Tina Katleen Leirich
Erstkorrektorin : Prof. Dr. Claudia Hruska
Zweitkorrektorin : Prof. Dr. Mandy Fuchs
Tag der Einreichung : 21. August 2014
URN : urn:nbn:de:gbv:519-thesis 2014 – 0229 – 7

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	4
1. Definition: Mehrsprachigkeit im Kindesalter	6
2. Wie erwirbt ein Kind eine zweite Sprache?	7
2.1 Die Grundlagen.....	7
2.2 Das menschliche Gehirn.....	7
3. Der multilinguale Spracherwerb	8
3.1. Rahmenbedingungen für den Spracherwerb.....	9
3.2 Begriffserklärungen.....	10
3.2.1 Simultaner Erstspracherwerb.....	11
3.2.2 Sukzessive Mehrsprachigkeit	11
3.2.3 Konsekutiver Spracherwerb.....	11
3.2.4 Ungesteuerter Zweitspracherwerb.....	11
3.2.5 Gesteuerter Zweitspracherwerb	11
3.3 Zwischenfazit multilingualer Spracherwerb.....	12
4. Formen der Zweisprachigkeit.....	12
4.1 Ein- oder mehrsprachige Gesellschaft	13
4.2 Mehrheiten- oder Minderheitensprache.....	14
4.3 Ein-oder zweisprachige Familie.....	15
4.4 Gleichzeitig oder nacheinander	16
4.4.1 Transfer-Hypothese.....	17
4.5 Natürlich oder gelenkt	17
4.6 Starke Sprache – schwache Sprache	19
4.7 Zwischenfazit Formen der Zweisprachigkeit.....	20
5. Methoden der Zweisprachigkeitserziehung.....	21
5.1 Das Ortsprinzip	21
5.2 Familiensprache = Nichtumgebungssprache	22
5.3 Une personne – une langue	23
5.4 Immersionsmethode	25
5.5 Weitere Methoden zur Zweisprachigkeitserziehung.....	26
5.6 Zwischenfazit Methoden der Mehrsprachigkeit.....	27
6. Praktikumsbericht Kita „Future Kids“	28
6.1 Der SISMIK Bogen.....	31
6.2 Auswertung des SISMIK Bogens.....	34

6.2.1 Sprachverhalten in verschiedenen Situationen	35
6.2.2 Sprachliche Kompetenz im engeren Sinn.....	37
6.2.3 Die Familiensprache des Kindes	38
6.2.4 Die Familie des Kindes.....	38
6.3 Zwischenfazit Auswertung des SISMIK Bogens	39
7. Sprachgebrauch mehrsprachiger Kinder	40
7.1 Code-Mixing bzw. Code-Switching	40
7.2 Interferenzen.....	40
7.3 Schweigeperiode	41
7.4 Sprachverweigerung.....	41
7.5 Sprachverlust.....	41
7.6 Kinder als Übersetzer	42
7.7 Zwischenfazit Sprachgebrauch mehrsprachiger Kinder	43
8. Mehrsprachigkeit in Institutionen.....	43
8.1 Sprachförderung in der Kita	44
8.2 Rahmenbedingungen	45
8.3 Elternpartizipation.....	48
8.4 Sprachförderung.....	52
8.5 Zwischenfazit Sprachförderung in Institutionen	53
9. Sprachförderung in der Familie.....	54
9.1 Zwischenfazit Sprachförderung in der Familie	57
10. Zusammenfassung und Ausblick	57
11. Quellenverzeichnis	60
12. Anhang	63
13. Eidesstattliche Erklärung.....	68

Einleitung

Wie viele Sprachen es weltweit genau gibt, ist unbekannt. Geschätzt wird die Sprachvielfalt jedoch auf etwa 6.000 Sprachen.¹

„Sprachliches Können befähigt das Kind, es selbst zu sein und sich seine Umwelt zu erschließen. Sprache hat eine entscheidende Bedeutung für die kommunikative, kognitive, emotionale, soziale sowie ästhetische Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit und spielt für seine Identitätsentwicklung eine besondere Rolle.“²

In der Bildungskonzeption Mecklenburg-Vorpommerns ist die Sprachförderung und somit die Ausbildung der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung gesetzlich verankert, was die Bedeutsamkeit der Sprache und ihrer Ausbildung verdeutlicht.

Die vorliegende Bachelorarbeit beschäftigt sich mit dem Thema „Mehrsprachigkeit – eine Chance für die Zukunft?! Zweisprachig Aufwachsen in der Familie und in der Kindertagesstätte“. In aktuellen Bildungsdebatten wird diskutiert, ob die frühe Mehrsprachigkeit im Kindesalter ein Hindernis darstellt oder als Bereicherung darstellt. Sind Sprachverzögerungen mehrsprachiger Kinder auf ihre Zweisprachigkeit zurückzuführen oder sind sie gar überfordert mit der Erwartung, dass sie mehr als eine Sprache beherrschen sollen? Wie verarbeitet das kindliche Gehirn diese Fülle an Sprachen und Kulturen? Wie kann die pädagogische Fachkraft in der Kita Einfluss nehmen, um Jungen und Mädchen das Erwerben von Sprachen zu erleichtern?

Daher habe ich die folgenden Forschungsfragen entwickelt: wie lernen Kinder Sprachen und wie kann der Spracherwerb durch die Familie und durch Institutionen, wie die Kindertagesstätte, unterstützt werden.

Dazu erkläre ich die Begrifflichkeiten der Zwei- und Mehrsprachigkeit, werde dann die kognitiven Prozesse des kleinkindlichen Gehirns beim Erwerb mehrerer Sprachen genauer beleuchten, bevor ich im darauffolgenden Kapitel Rahmenbedingungen für das Gelingen von mehrsprachiger Erziehung beschreibe. In Kapitel drei werde ich weiterhin einige Begriffe, die für das weitere Textverständnis von Bedeutung sind, erläutern. Anschließend beschreibe ich die Formen der Zweisprachigkeit sowie die Methoden zur

¹ vgl. Tracy/ Lemke (2009), S. 12

² Bildungskonzeption MV, S. 94

Zweisprachigkeitserziehung. In Kapitel sechs fasse ich die Erkenntnisse aus meinem Forschungsteil, den ich mithilfe des SISMIK Bogens bearbeitet habe, zusammen. Anhand einiger Beispiele aus meinem Praktikum erläutere ich in Kapitel sieben den Sprachgebrauch mehrsprachiger Kinder, bevor ich abschließend auf die Mehrsprachigkeit in der Kindertagesstätte sowie der Familie eingehe. Eine Zusammenfassung und ein Ausblick runden meine Bachelorarbeit ab.

Ich habe das Thema Mehrsprachigkeit für meine Bachelorarbeit gewählt, da ich als Austauschschülerin selbst ein Jahr lang die Erfahrung machen durfte, in einer Sprache „gebadet“ zu werden und die amerikanische Kultur während diesen Jahres näher kennenlernen durfte.

Außerdem interessiert mich dieses Thema dahingehend, dass mein Lebensgefährte zeitgleich mit der niederländischen sowie der deutschen Sprache aufgewachsen ist und wir diese Ressource an unsere Kinder weitergeben möchten.

Weiterhin möchte ich darauf hinweisen, dass in der vorliegenden Arbeit bei der Bezeichnung verschiedener Personen- und Berufsgruppen auf die Nennung des männlichen Geschlechtes verzichtet wird. Da der weibliche Anteil, der im elementarpädagogischen Bereich tätigen Menschen überwiegt, schreibe ich diese Arbeit lediglich in der weiblichen Form, um einen angenehmeren Lesefluss zu gewährleisten.

1. Definition: Mehrsprachigkeit im Kindesalter

„Kleine Kinder lernen eine Zweitsprache in der gleichen Mühelosigkeit wie die erste. Mehrsprachigkeit eröffnet große persönliche Chancen. Jeder Europa-Bürger sollte drei Sprachen beherrschen. Viele Arbeitgeber verlangen bereits mehrere. Etwa zwei Drittel aller Menschen auf der Welt sind mindestens zweisprachig. Mehrsprachigkeit hilft, Toleranz für anderssprachige Menschen und Kulturen zu entwickeln.“³

Bei der Suche nach einer einheitlichen sowie eindeutigen Definition der Begriffe Zweisprachigkeit oder Mehrsprachigkeit lässt sich schnell feststellen, dass diese im deutschen Sprachraum nicht existiert. Deshalb handelt es sich hierbei eher um einen Versuch einer Definition, als um eine tatsächlich eindeutige Definition.

Unter Zweisprachigkeit verstehen wir die Kompetenz, mindestens zwei Sprachen fließend sprechen zu können. Wissenschaftlich gesehen ist der Begriff jedoch nicht eindeutig definiert. So umschreibt Anja Leist-Villis Zweisprachigkeit als die Fähigkeit, in zwei Sprachen zu denken und zu kommunizieren. Grundlage dafür sei die Beherrschung von Grammatik, Wortschatz, Aussprache, Melodie, Gestik und Mimik beider Sprachen.⁴

Herbert Günther und Britta Günther definieren Zweitspracherwerb wie folgt: „Zweitspracherwerb wird als Sammelbegriff für jeden Spracherwerb verstanden, der sich gleichzeitig mit oder als Folge zum Grundspracherwerb vollzieht.“⁵

Patricia Nauwerck hingegen sagt, dass Mehrsprachigkeit kein verlässlicher, endgültiger Besitz ist, sondern einem stetigen Wandel aus Lernen, Verlernen und Wiedererlernen unterliegt. Kielhöfer und Jonekeit führen den schnellen Sprachwechsel zwischen unterschiedlichen Sprachen, das richtige Umschalten bezogen auf bestimmte Personen, Zwecke, Themen sowie den Grad der Sprachbeherrschung als zusätzliche Kriterien an.⁶

In Bezug auf die Ressourcenorientierung beschreibt Nauwerck, dass eine zweite, dritte oder auch vierte Sprache nur dann beibehalten wird, wenn sie im alltäglichen Geschehen angewandt wird. Nicht genutzte Sprachen geraten

³ URL 1: kindergartenpaedagogik.de (2014)

⁴ vgl. Leist-Villis (2012), S. 20 f.

⁵ Günther/ Günther (2007), S. 141

⁶ vgl. Nauwerck (2014), S. 41

zunehmend in Vergessenheit, bis sie irgendwann schließlich ganz aus unserem Sprachrepertoire verschwinden.

Doch wie diese Mehrsprachigkeit entsteht und welche unterschiedlichen Methoden es zum Zweitspracherwerb gibt, wird im nächsten Kapitel näher erläutert.

2. Wie erwirbt ein Kind eine zweite Sprache?

Oft wird behauptet, dass frühe Mehrsprachigkeit eine Überforderung für heranwachsende Jungen und Mädchen darstellt. Dass es sich hierbei um einen Irrglauben handelt, haben Experten jedoch längst widerlegt. Sie behaupten sogar, dass frühe Mehrsprachigkeit eine enorme Chance bietet, da das Gehirn nie wieder so flexibel ist, wie in den ersten drei Lebensjahren eines Kindes.

2.1 Die Grundlagen

Der Fötus im Mutterleib verfügt über Unmengen an Neuronen, von denen ein Großteil noch pränatal (von der Geburt) wieder abgebaut wird. Ein Neugeborenes besitzt über 100 Milliarden Neuronen, die aber noch klein und wenig vernetzt sind. In den ersten drei Lebensjahren nimmt die Anzahl der Synapsen (neuronalen Verknüpfungen) rasant zu, wobei eine Gehirnzelle bis zu 10.000 Synapsen ausbilden kann. Im Alter von zwei Jahren verfügt das Kind über etwa so viele Synapsen wie ein Erwachsener. Mit drei Jahren sind es bereits doppelt so viele. Diese Anzahl (200 Billionen) bleibt etwa bis zum vollendeten zehnten Lebensjahr gleich, danach verringert sich die Anzahl der Synapsen zunehmend, bis die für Erwachsene typische Anzahl von 100 Billionen erreicht wird.⁷

In diesem Stadium der frühen Gehirnentwicklung sind Jungen und Mädchen daher besonders sensibel für das Erlernen u.a. von Sprachen. Dabei gibt es signifikante Unterscheidungsmerkmale zwischen ein- und mehrsprachig Aufwachsenden.

2.2 Das menschliche Gehirn

Das Großhirn verfügt über zwei, für die Sprachentwicklung bedeutsame, Areale. Das Broca-Areal ist für die Sprachverarbeitung und die Sprachproduktion zuständig sowie für die Einhaltung der sprachlichen Regeln im

⁷ URL 2: ifp.bayern.de (2014)

Sprachgebrauch. Das Wernicke-Zentrum hingegen ist auf das Sprachverständnis spezialisiert. Beim Spracherwerb bildet sich ein eigenes Sprachnetzwerk im Broca-Areal aus. Beim Erlernen von weiteren Sprachen ab drei Jahren oder später bildet sich für jede weitere Sprache ein neues Sprachnetz. Das Erlernen dieser Sprache ist somit mit einer höheren kognitiven Leistung verbunden, da jeder Sprache nun ein spezifisches Netzwerk zugeordnet ist und benachbarte Areale mitgenutzt werden müssen.⁸

Bei Jungen und Mädchen, die von Geburt an mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen (Multilingual), ist der Erwerb einer weiteren Sprache mit weniger kognitiver Anstrengung verbunden als bei einsprachig Aufwachsenden (Monolingualen).

„Man kann sagen, dass der Gebrauch mehrerer Sprachen zu einer breiteren und einer reicheren Verarbeitungsfähigkeit führt, die auch anderen kognitiven Fähigkeiten zu Gute kommt. Das Sprachlernen beeinflusst Wahrnehmung und Verarbeitung anderer kognitiver Prozesse.“⁹

Das Gehirn von ein- und mehrsprachig aufwachsenden Jungen und Mädchen unterscheidet sich also insofern, dass jeweils eine andere Region des Gehirns aktiviert wird, um eine neue Sprache zu erlernen. „Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen.“¹⁰, beschrieb bereits Gudula List im Jahr 2001. Diese Erkenntnis sollte genutzt werden, um den Jungen und Mädchen den wertvollen Sprachreichtum mit auf den Weg zu geben.¹¹

Wie ein Kind eine weitere Sprache erwirbt, welche Rahmenbedingungen erfüllt sein sollten und welche unterschiedlichsten Methoden es für den Erwerb einer weiteren Sprache gibt, werde ich in den folgenden Kapiteln noch einmal näher beleuchten.

3. Der multilinguale Spracherwerb

Von Geburt an mehrsprachig aufwachsen, der Umzug in ein anderes Land, das Leben in einer multikulturellen Familie – das alles können Gründe für das Aufwachsen eines Kindes mit zwei oder mehr Sprachen sein.

⁸ vgl. Szagun (2011), S. 242 ff.

⁹ Franceschini (2008), S. 16

¹⁰ List (2001), S. 11

¹¹ Tesch (2013), S. 18 f.

Wie aber lernt ein Kind diese, zum Teil sehr unterschiedlichen, Sprachen? Lernt es überhaupt oder findet der Prozess des Spracherwerbs „von alleine“ statt?!

3.1. Rahmenbedingungen für den Spracherwerb

Die Sprachentwicklung der Erstsprache sowie weiterer Sprachen ist ein dynamischer Prozess, der mit anderen Entwicklungs- und Reifeprozessen einhergeht. Eine entscheidende Rolle bilden hierbei biologische Faktoren, wie die Sprachlernfähigkeit.

Kinder im frühen Lebensalter erlernen Sprachen intuitiv und ohne bewusste Anstrengungen. Eine Grundvoraussetzung für das erfolgreiche Erlernen ist das Vorhandensein einer intakten sensorischen Integration. Sinnesreize wie Hören, Sehen, Fühlen (Tasten) sowie das Empfinden von Schwerkraft und Bewegung und die Wahrnehmung und Kontrolle der Muskelentspannung, müssen im kindlichen Gehirn zusammengeführt und verarbeitet werden. Diese fünf Sinne bilden zusammen den Grundstein für die Entwicklung komplexer Fähigkeiten. Das gilt auch für den Spracherwerb. Das Ausrichten des Kopfes zu einer Geräuschquelle ist eine grundlegende Voraussetzung für die Wahrnehmung von Sprache. Dies geht, mit dem Sehen (nonverbale Kommunikation) sowie dem Hören und Zuordnen von Geräuschen, einher. Für die Sprachproduktion sind feinmotorische Abstimmungen von Zunge, Lippen und Stimmbändern erforderlich, ebenso die Wahrnehmung sowie die Kontrolle der produzierten Laute mittels des Gehörs.

Sind diese körperlichen Voraussetzungen erfüllt und das Kind ist kognitiv normal entwickelt, sind die biologischen Gegebenheiten für einen erfolgreichen Sprachlernprozess erfüllt.¹²

Die Umgebung des Kindes ist jedoch ebenso ein entscheidender Faktor für den Prozess des Spracherwerbs. Ein Kind kann sich nur dann frei entfalten, wenn es sich wohl und geborgen fühlt, sein soziales Umfeld ihm ein Gefühl von Zuneigung und Wärme vermittelt. Auf die sprachliche Entwicklung trifft dies besonders zu, da die soziale Interaktion eine zentrale Rolle im kindlichen Spracherwerb einnimmt.¹³

Interaktionen mit Erwachsenen und Gleichaltrigen sowie die Auseinandersetzung mit Bild und Schrift (Literacy) sind notwendig, damit das

¹² vgl. Villis-Leist (2012), S. 85

¹³ ebd, S. 85

Kind seine Sprache gebrauchen und ausbauen kann. Entscheidend ist die Menge, Fülle und Qualität der sprachlichen Anregungen, die das Kind durch seine Umgebung erhält.

Das Kind überprüft die Richtigkeit seiner Äußerungen, indem es selbstproduzierte Wörter und Sätze, die es zu diesem Zeitpunkt schon kennt, auf seine Richtigkeit überprüft und diese gegebenenfalls verbessert. Desto mehr das Kind die Möglichkeit zur Kommunikation und Interaktion erhält, umso schneller schreitet der Erwerbsprozess häufig voran.¹⁴

„Kinder erwerben also durch Imitation und angeborene Fähigkeiten, unbewusst-intuitiv, in sozialer Interaktion, durch konkrete Erfahrungen und in Wechselwirkung mit der kognitiven Entwicklung, Sprache.“¹⁵

In den ersten drei Lebensjahren folgt der Spracherwerbsprozess diesem Muster. Dabei ist es irrelevant, ob das Kind mit einer, zwei oder drei Sprachen aufwächst.

Wie der Erstspracherwerb ist der Zweit-, Drittspracherwerb also eingebettet in Interaktionen und Beziehungen, Interesse, Motivation und gemeinsame Sinnkonstruktionen. Durch ständige Hypothesen- und Regelbildung überprüft das Kind so lange, ob seine sprachlichen Äußerungen korrekt sind, bis es aus dem „Input“ seiner Sprachvorbilder, neue Einsichten in das Regelsystem erhält. Hierbei wird das „Fehlermachen“ als ein wichtiger Prozess angesehen (Benutzt das Kind lange Zeit keine Artikel und dann plötzlich nur den maskulinen Artikel „der“, hat es verstanden, dass in der deutschen Grammatik Artikel vor einem Substantiv stehen müssen.).

3.2 Begriffserklärungen

Unterschieden wird der Spracherwerb mehrerer Sprachen in den simultanen Erstspracherwerb, sukzessive Mehrsprachigkeit und den konsekutiven Spracherwerb. Experten unterteilen das Erlernen von Sprachen in den ungesteuerten sowie den gesteuerten Zweitspracherwerb. Da diese Begrifflichkeiten für den weiteren Verlauf dieser Arbeit relevant sind, werden sie nun kurz beschrieben.

¹⁴ vgl. Reichert-Garschhammer/ Kieferle (2011), S. 37

¹⁵ Leist-Villis (2012), S. 85

3.2.1 Simultaner Erstspracherwerb

Simultane Erstspracherwerb ist, wenn ein Kind bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres mindestens eine weitere Sprache erlernt. Der Lernprozess beider Sprachen läuft parallel ab. Das Kind eignet sich die Sprachen zeitgleich an. Sie werden jeweils wie eine Erst- bzw. Muttersprache erworben und beeinflussen sich gegenseitig, da sich die Erwerbsstrategien beim Erlernen einer weiteren Sprache sehr ähnlich sind.¹⁶

3.2.2 Sukzessive Mehrsprachigkeit

Im dritten Lebensjahr ist das kindliche Gehirn bereits soweit ausgereift, dass ein neues neuronales Netzwerk für jede weitere Sprache, die hinzukommt, gebildet wird (siehe Kapitel 2.2). Das Kind hat bereits Erfahrungen im Umgang mit einer Sprache und kann auf dieses Wissen aufbauen. Es versteht die Funktion der Sprache sowie erste grammatikalische Regeln. Es kennt das Gefühl der emotionalen Bindung zu seiner Erstsprache und fühlt sich dieser somit verbunden. Die Erstsprache ist somit als eine Basis für das Erlernen einer Zweitsprache zu betrachten.¹⁷

3.2.3 Konsekutiver Spracherwerb

Als konsekutiver Zweitspracherwerb wird das Erlernen von Fremdsprachen bezeichnet. „Fremdsprachen sind Sprachen, die auf gesteuerte Art und Weise und in künstlichen Situationen gelernt werden. Sie werden nicht wie Zweitsprachen in der alltäglichen Kommunikation gelernt.“¹⁸

3.2.4 Ungesteuerter Zweitspracherwerb

Wenn der Zweitspracherwerb natürlich in alltäglicher Kommunikation und ohne systematisch intentionale Versuche abläuft, wird er als ungesteuert bezeichnet. Hierbei orientiert sich das Kind am kommunikativen Erfolg und nicht an der formalen Richtigkeit seiner sprachlichen Äußerungen.

3.2.5 Gesteuerter Zweitspracherwerb

Der gesteuerte Zweitspracherwerb unterteilt sich in Fremdsprache und Zweitsprache. Die Zweitsprache wird neben oder während dem Erstspracherwerb erlernt. Diese dient der Kommunikation mit dem sozialen Umfeld des Kindes und wird somit als Notwendigkeit angesehen.

¹⁶ vgl. Reichert-Garschhammer/ Kieferle (2011), S. 57

¹⁷ vgl. Fiedler (2012), S. 22

¹⁸ Günther/ Günther (2007), S. 194

Eine Fremdsprache dagegen wird meist in Unterrichtsform in der Schule, erlernt und dient somit nicht der alltäglichen Kommunikation.¹⁹

3.3 Zwischenfazit multilingualer Spracherwerb

Experten behaupten, dass die kindliche Mehrsprachigkeit am besten gelingt, wenn diese vom jüngsten Kindesalter an gefordert und gefördert wird.

Studien belegen, dass das kleinkindliche Gehirn noch flexibler und plastischer ist als das von älteren Kindern. Jedoch muss die Überbetonung der „Formbarkeit des kindlichen Gehirns“ und frühem Spracherwerb, gekoppelt mit der Vorstellung von „sensiblen Phasen“, kritisch betrachtet werden.

Zwanghaftigkeit beim Spracherwerb ist eher als kontraproduktiv, statt als förderlich zu betrachten.

Dennoch haben Kleinstkinder in der Regel mehr Gelegenheiten, sich sprachlich auszudrücken und somit auch aus gemachten Fehlern zu lernen. Von ihnen wird noch kein flüssiges und fehlerfreies Sprechen von Seiten der Gesellschaft erwartet.

Auch wird bei Kleinstkindern nachweislich mehr Lob angewandt. Sie können somit das Sprechen sowie die Sprachen ohne großen Druck durch ihr soziales Umfeld ausprobieren und erwerben.

Der ungesteuerte Zweitspracherwerb läuft, bei angemessenem sprachlichem Input, nebenbei und ohne große Anstrengung ab, während der gesteuerte Zweitspracherwerb eine Höchstleistung an menschlicher Kognition abverlangt. Kinder, die mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen, wechseln ohne große kognitive Anstrengung zwischen den einzelnen Sprachen, was als Code-Switching bezeichnet wird (siehe Kapitel 7.1). Wird eine Sprache erst spät und gesteuert unter Unterrichtsgesichtspunkten erlernt, ist es mit einer großen Anstrengung verbunden, diese perfekt zu beherrschen.

Mit zwei oder mehr Sprachen aufzuwachsen kann also als große Ressource und Chance angesehen werden.

4. Formen der Zweisprachigkeit

Das familiäre Umfeld eines Kindes sowie seine soziale Umgebung haben einen direkten Einfluss auf seine Sprachentwicklung. Viele Jungen und Mädchen aus

¹⁹ vgl. Günther/ Günther (2007), S. 142

Migrantenfamilien sprechen im Elternhaus eine andere Sprache als in Institutionen, wie der Schule oder der Kindertagesstätte sowie in ihrer Wohnumgebung. In einigen Ländern ist die Existenz mehrerer Amtssprachen jedoch gesetzlich verankert und es wird in den Institutionen sowohl die eine, als auch die andere Sprache verwendet.

Der Grad der Beherrschung hängt u.a. mit der Reihenfolge des Spracherwerbs als auch vom Prestige der Sprachen in dem jeweiligen Land ab. Diese Fakten, die ich im nächsten Kapitel näher beleuchten werde, wirken sich grundlegend auf die kindliche Sprachentwicklung aus.

4.1 Ein- oder mehrsprachige Gesellschaft

Wächst ein Kind in einem Land auf, in dem offiziell mehrere Amtssprachen existieren, erwirbt es diese Sprachen unter den Bedingungen der gesellschaftlichen Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit. Diese sind in der Öffentlichkeit präsent und akzeptiert und werden somit im Kindergarten sowie in der Schule gefördert. Somit ist die Möglichkeit der vielfältigen Anwendung beider Sprachen gegeben und die Zwei- oder Mehrsprachigkeit wird als etwas ganz Selbstverständliches angesehen.²⁰

In einem Land, in dem es nur eine offizielle Amtssprache vertreten ist, ist auch nur diese in der Öffentlichkeit sowie im Bildungssystem präsent und wird intensiv gefördert. Mehrsprachigkeit gilt als Ausnahme. Deutschland ist hierfür ein Beispiel. Die meisten Institutionen und Organisationen kommunizieren ausschließlich in deutscher Sprache.

Je nach dem Ansehen der gesprochenen Sprache sind mit dieser zum Teil Vorurteile verbunden. Englisch gilt in Deutschland als wertvolle Sprache. Es gilt als Ressource, diese Sprache fließend zu beherrschen. Somit gilt sie als erlernenswert und wird häufig bereits in der Kindertagesstätte gefördert.

Minderheitensprachen sind Sprache, die eine Minorität in dem jeweiligen Land darstellen und nur von wenigen Menschen beherrscht und im Alltag verwendet werden. In Deutschland sind weniger Menschen mit arabischem oder russischem Migrationshintergrund vertreten als Menschen, die Deutsch als Erstsprache verwenden. Sie bilden somit eine Minderheit.

Des Weiteren ist die Verbreitung der Sprache ausschlaggebend. Viele Migrationsprojekte beziehen sich auf Migranten aus Ländern, von denen eine

²⁰ vgl. Leist-Villis (2012), S. 21

Vielzahl in Deutschland lebt. 1 575 717 Menschen mit türkischem Migrationshintergrund lebten im Jahr 2012 in Deutschland, jedoch nur 12 023 Menschen aus Armenien. Förderprogramme für türkischstämmige Migranten sind in fast jeder Großstadt zu finden. Die armenische Sprache z.B. stellt in Deutschland jedoch eine Minderheit dar, sodass bisher kaum Förderprogramme und Eingliederungshilfen für Menschen aus diesem Land etabliert wurden. Grundlegend ist also von Relevanz, wie sich die Sprachverteilung in dem jeweiligen Land auswirkt und welchen Einfluss diese auf die mehrsprachigen Kinder hat.²¹

4.2 Mehrheiten- oder Minderheitensprache

Von großer Bedeutung ist, ob ein Kind, welches aus einem deutschen Elternhaus stammt und in der Kita in einem zusätzlichen Tagesangebot einige englische Floskeln erlernt, die Einrichtung besucht oder ob ein Kind eine Sprache spricht, die niemand weiter in der Institution versteht und es seine neue Umgebungssprache erst grundlegend erlernen muss.

Die Sprache des Kindes aus Deutschland stellt somit die Mehrheitensprache dar, währenddessen es sich bei der Nichtumgebungssprache des Kindes mit Migrationshintergrund um eine Minderheitensprache handelt. Das deutschsprachige Kind kann seine Sprachkenntnisse ohne Einschränkung weiterhin verwenden, kann seine Bedürfnisse, Wünsche oder Nöte ausdrücken, die von den Erziehern und anderen Kindern verstanden werden. Für dieses Kind stellt ein Sprachangebot eine mögliche Bereicherung dar.²²

Das Kind mit Migrationshintergrund hingegen erlebt eine ihm völlig fremde, Umgebung mit einer Sprache, die es noch nicht versteht. Diese, ihm fremde Sprache, wird permanent und ausschließlich angewandt und es ist erforderlich, diese für seine Verständigung benutzen zu können. Eine solche Situation kann Jungen und Mädchen verunsichern und verängstigen, bietet aber zugleich die Chance, die neue Sprache schnellstmöglich zu erlernen. Das Potential des Spracherwerbs der Umgangssprache muss jedoch durch die Pädagoginnen feinfühlig und aufmerksam begleitet werden.

Das Kind, welches bisher nur seine Familiensprache, die von der Umgebungssprache abweicht, beherrscht, erlebt ein Sprachbad, auch als

²¹ ebd., S. 22 ff.

²² vgl. Fiedler (2012), S. 23

Immersion bezeichnet (siehe Kapitel 5.4). Damit es sich aktiv an dem Geschehen in seinem Umfeld beteiligen kann, ist es gezwungen, sich die deutsche Sprache anzueignen.

Während das deutschsprachige Kind bei seinem Sprachförderprogramm einige Lieder und Wörter in einer Fremdsprache erlernt, wird das Kind mit Migrationshintergrund vermutlich in recht kurzer Zeit die deutsche Sprache erlernen.²³

4.3 Ein-oder zweisprachige Familie

Von der Sprachkonstellation der Kernfamilie hängt ab, ob Jungen und Mädchen ein- oder mehrsprachig aufwachsen: sprechen beide Eltern dieselbe Sprache? Wer spricht mit dem Kind welche Sprache? Ist die Umgebungssprache dieselbe wie die Familiensprache?

Ebenso relevant ist, ob ein Kind bereits zweisprachig in der Familie auswächst oder ob die derzeitige Umgebungssprache erst als zweite Sprache hinzukommt. Wachsen Jungen und Mädchen bereits in einer zweisprachigen Familie auf, die mindestens eine als Umgebungssprache spricht, wird es beim Eintritt in die Kindertagesstätte oder andere Institutionen weniger Verständigungsprobleme haben.

Spricht jeweils ein Elternteil genau eine Sprache, lernt das Kind nach dem Prinzip der „une personne – une langue“ die unterschiedlichen Sprachen (siehe Kapitel 5.3). Familienintern kann es jedoch zu Konflikten kommen, wenn der Vater die Sprache der Mutter, oder umgekehrt, nicht versteht. Neben Konflikten zwischen den Eltern kann dieser Zustand zu Verwirrungen bei den Jungen und Mädchen führen und eine angespannte Atmosphäre hervorrufen.

Zweisprachige Entwicklung findet aber auch im weiteren sozialen Umfeld des Kindes statt. Gibt es dort Menschen, die dieselbe Familiensprache sprechen wie das Kind und somit selbst zweisprachig sind? Die Jungen und Mädchen haben somit die Möglichkeit, ihre Familiensprache auch außerhalb ihrer Kernfamilie zu sprechen. Ziel sollte sein, dass beide Sprachen nebeneinander existieren. Daher ist es für die Sprachentwicklung des Kindes von Relevanz, dass es seine Familiensprache auch außerhalb seines Elternhauses gebrauchen kann.²⁴

²³ vgl. Leist-Villis (2012), S. 23 f.

²⁴ ebd., S. 26

Eine enge Verknüpfung der Sprachverteilung in der Familie besteht auch mit der Reihenfolge, in denen die Sprachen erlernt werden.

4.4 Gleichzeitig oder nacheinander

Wachsen Jungen und Mädchen von Geburt an mit mehr als einer Sprache auf, spricht man von simultaner Zweisprachigkeit oder dem doppelten Erstspracherwerb. Bei dieser Konstellation des Spracherwerbs erlernen die Kinder jedoch nicht zweimal eine Sprache. Beide Sprachen beeinflussen sich gegenseitig und stehen stets im Zusammenhang mit der jeweils anderen Sprache (siehe Kapitel 4.4.1). In der frühkindlichen Zweisprachigkeit werden diese Sprachen wie eine Muttersprache erlernt und sind somit unmittelbar mit der gesamten Entwicklung des Kindes verbunden.

Erwirbt ein Kind jedoch zuerst nur eine Sprache, meist seine Muttersprache, und später eine Zweite, spricht man vom sukzessiven Zweitspracherwerb. Das Kind hat bereits Wissen und Erfahrungen in seiner Erstsprache gesammelt und überträgt diese auf die zweite Sprache. Es hat bereits erste Erfahrungen in der Dialogführung gesammelt sowie eine emotionale Bindung zu dieser Sprache aufgebaut. Des Weiteren hat es bereits Wissen über die Welt, welches es sich in der Zweitsprache nicht noch einmal komplett neu aneignen wird. Somit bildet seine Erst- bzw. Muttersprache die Basis für den Erwerb jeder weiteren Sprache.

Um eine weitere Sprache zu erlernen ist es jedoch nicht erforderlich, dass Jungen und Mädchen ihre Erstsprache bereits vollständig beherrschen. Ratsam ist jedoch, dass beide Sprachen parallel bestehen bleiben. Dies gilt vor allem für Kinder mit Migrationshintergrund, da sie ihre bisherige Entwicklung in ihrer Erstsprache durchlebt haben. Wird ihm diese Sprache nun komplett verwehrt, empfindet das Kind den Erwerb einer neuen Sprache als tiefen Bruch mit seiner Muttersprache, was wiederum zur Sprachverweigerung führen kann (siehe Kapitel 7.6).

Das bereits erworbene Wissen in der Erstsprache wird in den Sprachlernprozess der Zweitsprache transferiert. Es werden grammatikalische Regeln und der Satzbau übernommen, was jedoch auch nicht selten zu Fehlern

in der Grammatik der neuen Sprache führt. Den Prozess der Transfer-Hypothese werde ich nun eingehend beschreiben.²⁵

4.4.1 Transfer-Hypothese

Diese Hypothese nach Fries, Weinreich und Lado besagt, dass die Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache beeinflusst. Beide Sprachsysteme werden hierbei vergleichend gegenüber gestellt. Die Konsequenz ist, dass ähnliche Strukturen und grammatikalische Regeln der Erst- und Zweitsprache übernommen werden, währenddessen unterschiedliche Elemente und Regeln zu Fehlern führen und oft auch zu Lernschwierigkeiten. Ebenso verhält es sich bei dem Vergleich unterschiedlicher Sprachmuster.

Um einen positiven Sprachtransfer handelt es sich, wenn ähnliche Strukturen nach dieser Hypothese übernommen werden können. Der Transfer vom Deutschen ins Englische ist hierfür ein gutes Beispiel: „Sie wohnt in der Stadt. – She lives in the city.“ Hierbei bleibt die Wortstellung des Subjekt, Objekts sowie der Ortsadverbiale gleich. Kommt nun aber eine Jahresangabe hinzu, verändert sich die Wortreihenfolge insofern, dass der identische Transfer der Stellung von Subjekt, Prädikat, Orts- und Zeitadverbiale nicht mehr möglich ist: „ Sie wohnt seit 2 Jahren in der Stadt. – She lives in the city since two years.“ In diesem Fall spricht man von einem negativen Transfer, es kommt zu Interferenzen, die Fehler im Sprachgebrauch zur Folge haben (siehe Kapitel 7.2). Gegensätzliche sprachliche Strukturen hemmen die Übernahme des Sprachgebrauchs von einer in die andere Sprache und führen sehr häufig zu grammatikalischen Fehlern.²⁶

4.5 Natürlich oder gelenkt

Der Erwerb einer weiteren Sprache erfolgt gesteuert/ gelenkt oder ungesteuert/ natürlich. In diesem Zusammenhang werden häufig die Begriffe „lernen“ und „erwerben“ gegenübergestellt. Gelernt wird im Fremdsprachenunterricht, beispielsweise in Institutionen wie Kindertageseinrichtungen und Schulen. Eine Sprache erworben wird hingegen im natürlichen, umgelenkten Spracherwerb. Bei dem Erlernen von einer Fremdsprache in Unterrichtsform dominieren eher systematische und zielgerichtete Lernvorgänge. Beim Erwerb einer weiteren Sprache lässt sich hingegen eine eher nicht detailliert geplante Aneignung

²⁵ ebd., S. 26 ff.

²⁶ vgl. Günther/ Günther (2007), S. 147

beobachten. Fremdsprachen werden durch bewusstes expliziertes Lernen verinnerlicht Sie werden im alltäglichen Geschehen eher selten zu Kommunikationszwecken angewandt und werden daher häufig nur in Grundzügen beherrscht. Ein Kind mit Migrationshintergrund, welches nur seine Nichtumgebungssprache beherrscht, wird dagegen schnell die Umgebungssprache aufnehmen und verinnerlichen, da die zur alltäglichen Kommunikation notwendig ist. Es spricht diese Sprache im Alltag und nicht nur im Unterricht und wendet sie somit direkt an.²⁷

Die Verwendung von Sprache und sowie deren Erwerb sind somit unmittelbar in die Handlungen und Interaktionen des Kindes eingebunden, sodass sich der natürliche Spracherwerb „nebenbei“ vollzieht, unbewusst-intuitiv und ohne große Anstrengungen.

In der pädagogischen Praxis trifft man häufig auf eine Mischform zwischen natürlichem und gelenktem Spracherwerb. In Alltagssituationen wird Sprache in natürlichen Situationen erworben, aber es werden auch häufig Vergleiche angestellt. So werden Wörter in der einen mit einer anderen Sprache verglichen und Fehler durch die Fachkräfte oft direkt korrigiert. Somit wird der Erwerbsprozess anteilig von außen gelenkt.

Mit drei Jahren unterscheiden Kinder ihre Sprachen. Es ist jedoch wenig sinnvoll, Dreijährigen mehr Sprachen im angebotsversierten Unterricht anzubieten, da der unbewusst-intuitive Spracherwerb noch immer im Vordergrund steht. Erst im Alter von zehn Jahren erlernen die Heranwachsenden eine weitere Sprache, anhand ihrer bewusst-denkerischen Fähigkeit, wirklich bewusst.

Das explizierte Lernen wird jedoch nie das Intuitive ganz ablösen, da beide Formen des Sprachelernens eine gewichtige Rolle einnehmen. Die Gewichtung kann jedoch sehr unterschiedlich ausfallen.

Mit fortschreitender Entwicklung wird die Fähigkeit, Sprache unbewusst-intuitiv zu erwerben, zunehmend durch den bewussten Spracherwerb überlagert. In der Schule erlernen Schüler die Grammatik in einer Fremdsprache anhand von Regeln. Hierbei machen sie sich bewusst Gedanken über die Sprache und vergleichen diese mit ihrer Erst- bzw. Zweitsprache. Ist der Schüler jedoch zum

²⁷ ebd., S. 142

Schüleraustausch in einem fremden Land, überwiegt der unbewusst-intuitive Anteil.²⁸

4.6 Starke Sprache – schwache Sprache

Mehrsprachig aufzuwachsen bedeutet nicht zwingend, dass die unterschiedlichen Sprachen gleich stark ausgebildet sind. Meist wird eine Sprache besser beherrscht als die weitere, manchmal auch abhängig vom Themengebiet. Lernt ein Kind mit englischem Migrationshintergrund in der Schule auf Deutsch Mathematik, so wird es das Fachvokabular eher in Deutsch als in Englisch beherrschen, währenddessen es in seiner Familie über Alltagsgeschehnisse vielleicht trotzdem in Englisch berichten wird. Oft sprechen die Jungen und Mädchen eine Sprache dennoch flüssiger und mit weniger Fehlern und weisen in dieser einen größeren Wortschatz auf.²⁹

„Die Zweisprachigkeit eines Kindes ist [...] etwas Dynamisches: Der Stellenwert der einzelnen Sprachen, ihr Bedeutung und der Grad ihrer Beherrschung kann sich im Laufe eines Lebens je nach Aufenthaltsort, Umfeld, Vorlieben usw. verändern.“³⁰

Diese Aussage von Anja Leist-Villis verdeutlicht, dass Sprache auch wieder „verlorengehen“ kann, wenn sie nicht genutzt wird. Zieht das Kind mit dem englischen Migrationshintergrund nun wieder von Deutschland nach England, wird es die deutsche Sprache kaum noch gebrauchen, was wiederum bedeutet, dass die englische Sprache zur starken Sprache wird, währenddessen die deutsche Sprache zunehmend in Vergessenheit gerät.

Ebenfalls zu beachten ist, dass die unterschiedlichen Sprachen nicht getrennt voneinander zu betrachten sind. Für Einsprachige ist es schwierig, sich vorzustellen, dass Sprachen zusammen existieren und nicht separat betrachtet werden. Bei einem jungen Menschen, der mehrsprachig auswächst, fügen sich die Fähigkeiten sowie der Wortschatz und grammatikalisches Verständnis zusammen und ergänzen sich gegenseitig. Daher kommt es häufig vor, dass mehrsprachige Kinder einen geringeren Wortschatz aufweisen als gleichaltrige, einsprachige Kinder – einen direkten Vergleich zwischen ihnen zu ziehen wäre daher fatal. Eine ausgeglichene Sprachbalance sowie jede Menge sprachlichen

²⁸ vgl. Leist-Villis (2012), S. 29 ff.

²⁹ vgl. Fiedler (2012), S. 18

³⁰ Leist-Villis (2012), S. 37

Input in allen Sprachen sind daher entscheidend bei der sprachlichen Entwicklung der Jungen und Mädchen.³¹

4.7 Zwischenfazit Formen der Zweisprachigkeit

Es zeigt sich, dass es *die* Zweisprachigkeit nicht gibt.

Eine Vielzahl unterschiedlichster Bedingungen trägt dazu bei, dass Kinder mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen. Es ist von großer Bedeutsamkeit, ob das Kind in einer ein- oder mehrsprachigen Familie aufwächst und ob die, in der Familie gesprochene Sprache, eine Mehr- oder Minderheitensprache in dem jeweiligen Land darstellt. Ebenso ist von Relevanz, ob das Kind in einem Land mit mehreren Amtssprachen lebt, beispielsweise in Kanada. Auch die Art und Weise, wie ein Kind die zweite Sprache erlernt und welchen Stellenwert diese Sprachen für das Kind haben, beeinflussen die Nachhaltigkeit des Spracherwerbs. So wird ein Kind, welches im Elternhaus eine Nichtumgebungssprache spricht, sich die deutsche Sprache aller Wahrscheinlichkeit nach, sehr zügig aneignen, da diese für die alltägliche Kommunikation notwendig ist. Der Erwerb einer Fremdsprache in Unterrichtsform ist dagegen meist nicht so nachhaltig, da die erlernte Sprache im Alltag selten angewandt wird.

In jungem Alter erwerben Kinder Sprachen noch unbewusst-intuitiv und somit ohne große kognitive Anstrengung. Ab dem Alter von ungefähr drei Jahren beginnen sie erstmals, über Sprache nachzudenken und realisieren die Bedeutung unterschiedlicher Sprachen. Mehrsprachig aufwachsenden Kindern wird erstmals bewusst, dass sie mehr als eine Sprache sprechen und sie beginnen, eine Sprache einer Person bzw. einer Personengruppe zuzuordnen. Aber auch der Erwerb einer zweiten Sprache in vorangeschrittenem Alter kann durchaus erfolgreich sein, wenn die Umgebung dies fordert. Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund, die erst im vorangeschrittenen Alter eine weitere Sprache erlernen, sind ein Beispiel hierfür. Sie haben bereits Erfahrungen in ihrer Muttersprache gesammelt und transferieren diese auf die neue Sprache. Je nach Ähnlichkeit der Sprache wird ein positiver oder negativer Sprachtransfer stattfinden.

Mehrere Sprachen sprechen und verstehen zu können sollte daher in unserer

³¹ vgl. Fiedler (2012), S. 19

globalisierenden Welt als Ressource genutzt werden und in Einrichtungen und der Gesellschaft gefordert und gefördert werden.

5. Methoden der Zweisprachigkeitserziehung

Die Methodik und die Didaktik der mehrsprachigen Erziehung haben einen großen Einfluss auf das Gelingen bzw. das Nicht-Gelingen der Mehrsprachigkeitserziehung. Ob nun das Ortsprinzip oder die Immersionsmethode angewandt werden sollte, ist situationsabhängig. Entscheidend ist, dass die gewählte Methode konsequent angewandt wird und der sprachliche Input des sozialen Umfeldes vielfältig und qualitativ hochwertig ist.

5.1 Das Ortsprinzip

Erlernen Jungen und Mädchen gebunden an einen bestimmten Ort/ eine bestimmte Gegend eine weitere Sprache, wird diese Methode als Ortsprinzip bezeichnet. Häufig wird dieses Prinzip angewandt, wenn im Elternhaus beispielsweise Deutsch gesprochen wird, die Sprache aber gewechselt wird, sobald weitere Personen hinzukommen (z.B. die französisch sprechenden Großeltern). Oft wird diese Methode auch in Grenzgebieten benutzt und die Sprache richtet sich nach der jeweiligen Umgebungssprache. Durch die grenznahe Lage bieten sich gute Rahmenbedingungen bezüglich der Verfügbarkeit zweier Umgebungssprachen. Das Sprachprestige ist entscheidend, ob die Ressource, eine zweite Sprache zu sprechen, im jeweils andern Land angesehen ist. Dass beide Sprachen in einem Land als offizielle Amtssprache gelten, ist eher selten (Ausnahmen sind z.B. Luxemburg und Kanada). Daher kommt diese Methode im Alltag eher selten vor.³²

Das Ortsprinzip kann aber auch sehr gut in der Kita angewandt werden. Ähnlich verhält es sich mit dem Raummodell, welches in manchen Kindertagesstätten Anwendung findet. Hier repräsentiert nicht nur eine Person, sondern auch ein Raum eine spezifische Sprache und Kultur. Jungen und Mädchen halten sich in diesen Räumen zu bestimmten, festgelegten Zeiten auf, in denen nur eine bestimmte, eine Nichtumgebungssprache, gesprochen wird.³³

³² vgl. Mahlstedt (1996), S. 57 f.

³³ vgl. Nauwerck (2014), S. 85

5.2 Familiensprache = Nichtumgebungssprache

Ein Beispiel für die Konstellation Familiensprache = Nichtumgebungssprache ist eine gerade eingewanderte Migrantenfamilie, bei der noch keinerlei Deutschkenntnisse vorhanden ist. Das Kind hört und spricht somit im Elternhaus nur seine Familiensprache, während es in Institutionen und in der Öffentlichkeit mit einer neuen, noch unbekanntem Sprache konfrontiert wird. Einige Eltern entscheiden sich jedoch auch bewusst dafür, nur die Familiensprache untereinander und mit dem Kind zu sprechen, aus Angst, die Erstsprache und die mit dieser verbundenen Kultur könnte vergessen werden. Der eindeutige Kontrast zwischen beiden Sprachen würde hierbei dazu führen, dass die Nichtumgebungssprache bei den Kindern resistenter gegen eventuelle Sprachverweigerungen wäre.

Wenn monolinguale Sprecher anwesend sind, wechselt entweder die ganze Familie in die Umgebungssprache oder aber der Wechsel beschränkt sich auf einen Vertreter der Familie. Der andere Elternteil spricht weiterhin in der Nichtumgebungssprache mit dem Kindern.

Die Kinder sind hierbei einem höheren Input der Familiensprache, und Nichtumgebungssprache, ausgesetzt, als wenn nur ein Elternteil die Familiensprache sprechen würde, was sich zunehmend positiv auf die Sprachkompetenz der Familiensprache auswirkt: „This is, of course, a highly positive situation for foresting bilingualism in the home...due to the high degree of exposure the child receives in the minority language.”³⁴

Damit Jungen und Mädchen aber auch weiterhin eine positive Bindung zu ihrer Familiensprache haben, sollten die Eltern nicht zu sehr an dieser Sprache festhalten, da sonst die Eltern-Kind-Beziehung unter der Sprachverweigerung der Eltern leiden könnte. Ein Beispiel hierfür ist ein, aus der Türkei stammender, Vater, der mit seiner Tochter nur Türkisch spricht und das auch von ihr verlangt. Wenn sich diese aber zunehmend in der deutschen Sprache verständigen möchte, könnte es zum Bruch zwischen Vater und Tochter kommen. soziales Umfeld und somit in ihre Umgebungssprache integriert, um am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können.

Bei Anwendung der Familiensprache-Nichtumgebungssprache Methode ist im Allgemeinen zu erwarten, dass die Kinder in den ersten drei Lebensjahren ihre

³⁴ Arnberg (1987), S. 90 in: Mahlstedt (1996), S. 58

Familiensprache als starke Sprache annehmen. Danach werden sie vermehrt mit anderen Kindern in Kontakt treten und daher auch die Umgebungssprache verstärkt einsetzen und benutzen.

Über den Erfolg dieser Methode schreibt Arnberg im Rahmen einer Untersuchung über schwedisch-/ englischsprachige Familien in Schweden: „The advantage with this strategy was that it appeared to be the only one in which the child was consistently and actively using English.“^{35 36}

5.3 Une personne – une langue

Bei dem Zweisprachenmodell wird das Rollenprinzip „eine Person – eine Sprache“ angewandt. Im Elternhaus spricht jeweils eine Person eine Sprache, wobei meist je ein Elternteil nur die Familiensprache und ein Elternteil nur die Umgebungssprache spricht. In manchen Familien sprechen beide Elternteile keine Umgebungssprache, wobei diese dann als dritte Sprache für die Kinder hinzukommt. Somit sprechen die Eltern in ihrer jeweiligen Muttersprache und vermitteln die Sprache sowie die Kultur ihres Geburtslandes.

Jede Sprache hat eine klare Funktion für das Kind, nämlich die Kommunikation mit dem jeweiligen Elternteil. Sprachstörungen, in Form von Code-Mixing, treten vermindert auf, da jede Sprache an eine bestimmte Person gebunden ist. Des Weiteren ist es sehr wahrscheinlich, dass die Jungen und Mädchen die Sprache fließend und fehlerfrei beherrschen werden, da eine affektive Bindung zu diesen Sprachen besteht.

Seitens der Eltern besteht der Vorteil, dass die Rollen sehr klar verteilt und strukturiert sind. Durch die festgelegte Sprachwahl wird mehr Solidarität in ihrer Sprache ausgedrückt sowie, nach eigenen Aussagen, mehr Gefühl, Geborgenheit und Spontaneität vermittelt werden kann, wodurch die Eltern-Kind-Bindung wiederum gestärkt wird.

Bei dieser Methode spielen weitere, rein sprachliche Faktoren, eine entscheidende Rolle. Ist die Nichtumgebungssprache zeitgleich Partnersprache, wirkt sich dies günstiger auf die Spracherziehung aus als wenn ein Partner die Nichtumgebungssprache nicht versteht. Somit hört das Kind die Zweit- oder Drittsprache nicht nur beiläufig, sondern nimmt diese tagtäglich im familiären Kontext wahr. Das Kind baut eine enge Bindung zu dieser Sprache

³⁵Arnberg (1979), S. 109 in: Mahlstedt (1996), S. 59

³⁶vgl. Mahlstedt (1996), S. 58 f.

auf und sie gewinnt somit für es an Relevanz.

Wenn ein Elternteil die Nichtumgebungssprache nicht versteht, hätte das also die Konsequenz, dass er Gesprächen zwischen, beispielsweise Mutter und Sohn, nicht folgen könnte. Daher eine durchaus berechtigte Kritik von Joseph Egger: „Wenn dieses Prinzip in Familien angewendet wird, in denen ein Partner nicht einmal einfache Gespräche in der zweiten Sprache versteht, dann wird von einsprachigen Partner ein großes Maß an Toleranz erwartet. Für das Zusammenleben gilt nämlich im Allgemeinen die Höflichkeitsregel, daß in Anwesenheit Dritter nicht eine Sprache gesprochen wird, die der betreffende nicht versteht.“³⁷

Egger versteht es also als Unhöflichkeit, wenn man in Anwesenheit einer, die Sprache nicht verstehenden Person, trotzdem in dieser Sprache miteinander kommuniziert. Aber auch als Unhöflichkeit versteht es sich, wenn der Partner, der die Nichtumgebungssprache spricht, sich nicht bemüht die Sprache seines Partners, die Umgebungssprache, zu erlernen, denn für Kinder ist es wahrscheinlich wenig motivierend, zwei Sprachen zu erlernen obwohl dies nicht einmal die Eltern beherrschen. Daher ist es von großem Vorteil, wenn beide Elternteile zumindest alle gesprochenen Sprachen verstehen können.³⁸

In Familien, in denen diese Sprachkonstellation, vorherrscht, gelten Kinder nicht selten als Übersetzer, um zwischen alle anwesenden Partei zu vermitteln (siehe Kapitel 7.7).

Ein weiterer gewichtiger Aspekt für das Gelingen dieser Methode in den Familien ist der gleichverteilte Zeitumfang beider Elternteile im Umgang mit ihren Kindern. Auch das Prestige, welches die jeweilige Sprache im Land hat, ist entscheiden, ob sich das Kind mit dieser identifizieren möchte.

Besonders entscheidend für das Gelingen dieser Methode ist eine konsequente Beibehaltung der jeweiligen Sprache, da ein Sprachwechsel zu Verunsicherungen bei dem Kind führt. Uneinigkeit sowie das „hin-und-her Springen“ zwischen den Sprachen ist kontraproduktiv für die Sprachentwicklung. Kinder benötigen Sicherheit, Unterstützung und Wertschätzung, damit sie wissen, dass das, was sie tun, gut und richtig ist. Nur so werden sie die zeitgleiche Nutzung mehrerer Sprachen beibehalten.

³⁷ Egger (1985), S. 112 in: Mahlstedt (1996), S. 60

³⁸ vgl. Mahlstedt (1996), S. 59 ff.

5.4 Immersionsmethode

Der Duden beschreibt diese Methode wie folgt: „Methode des Fremdsprachenunterrichts, bei der die Schüler von Anfang an in großem Umfang in der Fremdsprache unterrichtet werden.“³⁹

Unter immersiver Spracherziehung wird demnach das Eintauchen in eine weitere sprachliche Kultur sowie deren Sprache verstanden, oft auch als „Sprachbad“ bezeichnet. Lehrer, Erzieher und Kinder tauchen förmlich in die Sprache ein, ganze Unterrichtsfächer und Module werden in einer anderen Sprache unterrichtet. Damit dies gelingt, sollten Lehrer und Erzieher möglichst Muttersprachler sein oder die Sprache perfekt beherrschen, um authentisch auf die Jungen und Mädchen zu wirken. Die Frage nach dem richtigen Alter, um mit der Immersionsmethode zu arbeiten, ist umstritten. Als Begründung für den frühestmöglichen Beginn wird häufig darauf verwiesen, dass Kleinstkinder besonders empfänglich für eine weitere Sprache seien und man deshalb möglichst in der Kindertagesstätte, spätestens beim Eintritt in die Grundschule, mit der Fremdsprachenvermittlung beginnen sollte.

Das Immersionsmodell vollzieht sich nach der „3-Sprachen-Formel“. Es gilt zu klären, welche Sprachen die Jungen und Mädchen überhaupt erlernen sollen, welche als „sinnvoll“ eingestuft sind. Meist beläuft es sich darauf, dass eine der drei Sprachen eine Weltsprache, wie Englisch, sein sollte, die zweite eine der vielen mittelgroßen, wie Französisch oder Russisch. Als dritte Sprache kommt durchaus eine Kleinere in Frage, die möglichst in der jeweiligen Region und der dort lebenden Bevölkerung verbreitet ist, beispielsweise Niederländisch in Grenzgebieten oder Dänisch in Schleswig-Holstein. Hinsichtlich möglicher Zukunftsperspektiven sowie in Bezug auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes mit zunehmend global operierenden Firmen, ist diese Fähigkeit, mehr als eine Sprache zu beherrschen, eine enorme Ressource. Diese Ressource stärkt die Chance am Arbeitsmarkt enorm.

Bedacht werden muss dennoch, dass nicht alle Kinder dieselben Sprachen erlernen, denn dies würde wiederum die Chancen auf einen angemessenen Arbeitsplatz in unserer globalisierenden Welt schmälern.

In welcher Reihenfolge die Sprachen erlernt werden, ist eine weitere relevante Frage dieser Methode sowie die Frage, in welcher Institution welche Sprache

³⁹ Duden

erlernt wird. Hierbei muss zwischen drei Fällen unterschieden werden: einsprachig deutsch aufwachsende Kinder, Kinder aus autochthonen Minderheiten, die die Herkunftssprache ihrer Eltern erlernen und Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache, die Deutsch, ihre Familiensprache und eine große Weltsprache erlernen.

Hierbei ist zu beachten, welche Sprache Familiensprache ist und ob die Familiensprache gleich der Landessprache ist. Außerdem stellt sich die Frage, inwieweit die Kinder diese Sprachen beherrschen und welche davon in ihrer Umgebung und in den unterschiedlichen Institutionen gesprochen werden.⁴⁰

„Insgesamt sollte niemand glauben, es wäre eine schlichte Formel, nach der die drei Gruppen einheitlich versorgt werden könnten. Das einzig gemeinsam bindende ist, dass die L1 [L1 ersterworbene Sprache] in der Familie erlernt werden muss, dass die Familien diese Aufgabe sehr ernst nehmen sollten und dass Bildung nicht ausschließlich über die L1 sondern auch über eine L2, L3 [L2, 3 zweit- und dritterworbene Sprache] vermittelt werden kann, ohne dass ein Qualitätsverlust zu befürchten ist.“⁴¹

5.5 Weitere Methoden zur Zweisprachigkeitserziehung

Um die Zweisprachigkeit im Alltagsgeschehen zu fördern, besteht die Möglichkeit von temporären Angeboten zum Erlernen einer weiteren Sprache. Dies hat jedoch wenig mit der „richtigen“ Zweisprachigkeit zu tun, da die Mädchen und Jungen nur für einen kurzen Moment mit der jeweiligen Sprache konfrontiert werden.

Bei dem sogenannten Angebotsansatz bilingualer Bildung im Kindergarten wird die jeweilige Sprache zeitlich begrenzt eingesetzt. Dies geschieht in gezielten Aktivitäten im Kindergartenalltag. Auf organisatorischer Ebene unterscheidet man zwischen dem Angebotsansatz innerhalb der Gruppe und dem gruppenübergreifenden Angebotsmodell.

Bei dem Aktivitätsmodell wird den Kindern unter Anleitung der Pädagogen spielerisch Wissen in der neuen Sprache vermittelt. Diese erfolgt meist durch Lieder, Reime, Theaterstücke u.ä.

Beim gruppenübergreifenden Angebotsmodell findet regelmäßig für einen Teil

⁴⁰ vgl. Wode (2009), S. 19 ff.

⁴¹ Wode (2009), S. 19

der Kinder aus mehreren Gruppen eine spezielle fremdsprachliche Aktivität statt.

Bei dem Außenmodell gelten dieselben Bedingungen wie bei dem Angebotsmodell, nur dass ein externer Fachmann die Fremdsprachenerziehung durchführt.

Wie eingangs angesprochen, eignen sich diese Methoden für die Anwendung in einer Kindertagesstätte, nicht aber für die tatsächliche zweisprachige Erziehung im Elternhaus. Die Kinder lernen mittels der Angebote die Sprache ein wenig kennen, gewinnen ein Gefühl für den Klang und die Rhythmik dieser Sprache, werden jedoch nicht in der Lage sein, nach drei Kindergartenjahren diese sprechen zu können.

5.6 Zwischenfazit Methoden der Mehrsprachigkeit

„Mehrere Sprachen zu beherrschen ist eine wertvolle Fähigkeit im zusammenwachsenden Europa. Die mehrsprachige Erziehung im frühen Kindesalter bietet Eltern die Chance, diese Fähigkeit ihren Kindern effektiv und schnell zu vermitteln. Doch in den Schulen und Kindergärten dominiert die Einsprachigkeit – es fehlen bilinguale Bildungsangebote.“⁴²

Dieses Zitat verdeutlicht noch einmal, dass Mehrsprachigkeit als eine Chance und eine wertvolle Ressource angesehen werden sollte. In den meisten zweisprachigen Familien dominiert die natürliche Mehrsprachigkeit. Meist entsteht diese aus einer binationalen Heirat und der Beibehaltung der jeweiligen Landessprache. Bei der Geburt eines Kindes wächst dieses mit zwei Sprachen auf. Zum Teil kommt noch eine dritte hinzu, wenn die Landessprachen der Eltern eine Nichtumgebungssprache ist. Diese Methode wird in Fachkreisen mit „une personne -une langue“ bezeichnet. Eine weitere, erfolgsversprechende Methode, ist die Immersionsmethode. Hierbei werden die Jungen und Mädchen einem Sprachbad ausgesetzt, welches sie ständig umgibt. Ähnlich verhält es sich mit einem Kind mit Migrationshintergrund. Kommt dieses in eine Institution, ist es ständig von der neuen Sprache umgeben. Um am Alltagsgeschehen aktiv teilnehmen zu können, ist es jedoch von Nöten, die neue Umgebungssprache zu beherrschen. Durch diese Notwendigkeit lernen die Jungen und Mädchen diese neue Sprache meistens sehr schnell. Gerade in Institutionen fordert diese Sprachfremdheit der Migranten von Pädagoginnen, sensibel und feinfühlig auf

⁴² URL 3: praeventionstag.de (2014)

diese einzugehen und ihnen den Weg zum Sprachverständnis zu erleichtern (siehe Kapitel 8.1). Allerdings wird in zu wenigen Kitas diese Kulturenvielfalt als wertvoll angesehen und aktiv gefördert. Bilinguale Kindertageseinrichtungen oder weiterführende Schule sind rar und kooperieren nicht ausreichend, um den Schatz der Sprachvielfalt zu erhalten.

6. Praktikumsbericht Kita „Future Kids“

Zur Vorbereitung auf die anstehende Bachelorarbeit habe ich im April diesen Jahres ein Praktikum in der bilingualen Kindertagesstätte „Future Kids“ in Schwerin absolviert. Die Kindertagesstätte des Trägers „Kita gGmbH“ arbeitet nach einer zukunftsorientierten Konzeption unter Einbezug der Zweisprachigkeit. Die Jungen und Mädchen lernen neben ihrer Muttersprache die englische Sprache, unter Anwendung der Immersionsmethode. Sie sollen hier die englische Sprache auf spielerische Art erwerben, unterstützt durch Mimik und Gestik vonseiten der Pädagoginnen.

Das Ziel der Konzeption ist, den Kindern ganz beiläufig die englische Sprache nahezubringen und ein Gefühl für die britische Kultur zu vermitteln.

Eine weitere Säule der Konzeption ist die Arbeit nach offener Form im Kindertagesstättenbereich. Unter diesen architektonischen Voraussetzungen wurde die Kindertagesstätte 2011 neu erbaut. Den Bereichen Kindergarten und Krippe stehen vier miteinander verbundene Häuser zur Verfügung. Hier spiegeln sich die Themen Sand, Wasser und Wald wider. Auch über ein Kinderrestaurant und zahlreiche Funktionsräume verfügt die Kita, in der fast alle Räume bis zum Boden verglast sind, um stets Ein- und Ausblicke zu ermöglichen.

Die Kindertagesstätte arbeitet nach der Immersionsmethode. In jedem „Haus“ sind jeweils vier Kindergartengruppen mit 17 Kindern untergebracht. In zwei der vier Gruppen arbeitet eine englischsprachige Erzieherin. Diese spricht ausschließlich Englisch mit den Jungen und Mädchen, wobei sie die Methode „Une personne-une langue“ umsetzt. Die Konsequenz der Pädagoginnen ist hierbei ausschlaggebend. In den meisten Fällen antworten die Kinder nämlich in ihrer Muttersprache statt in der englischen Sprache. Hierbei vollzieht sich dann ein deutsch-englischer Dialog.

Durch die offene Arbeit der Kita haben alle Kinder stetigen Kontakt mit den

englischsprachigen Pädagoginnen und können somit auch englischsprachige Angebote wahrnehmen.

Die ersten zwei Tage meines Praktikums begleitete ich die Gruppen im „Forrethhouse“. Alle Kinder, die diese Gruppe besuchen, sind bereits Vorschulkinder. Ich war als englischsprachige Erzieherin eingeteilt und sprach demnach nur Englisch mit den Fünf- und Sechsjährigen. Dabei beobachtete ich, dass die meisten Kinder verstanden, was ich ihnen auf Englisch mitteilte, solange es sich um Alltagsfloskeln wie „Let's go outside“ handelte. Alle Jungen und Mädchen antworteten jedoch in deutscher Sprache, sodass wiederum ein deutsch-englischer Dialog entstand. Manche von ihnen verstanden nicht, was ich ihnen auf Englisch mitteilen wollte, sodass ich versuchte, mit Hilfe von Mimik und Gestik zu verdeutlichen, was ich ihnen auf Englisch gesagt hatte.

Den Jungen und Mädchen war bekannt, dass ich Deutsch spreche. Daher wandte keiner die englische Sprache mir gegenüber an.

Viele Kinder mit Migrationshintergrund besuchen diese Institution. Ich hatte den Eindruck, dass diese Jungen und Mädchen die englische Sprache zum Teil besser verstehen als Kinder, die nur mit einer Sprache im Elternhaus aufwachsen. Sie antworteten ebenfalls auf Deutsch, aber an ihren Antworten ließ sich erkennen, dass sie mich verstanden.

In meiner Beobachtungsgruppe waren auch zwei Kinder mit (weiß-)russischem Migrationshintergrund. Untereinander sprachen sie manchmal Russisch, sobald ein Kind hinzukam, dass ihre Familiensprache nicht beherrschte, wechselten sie spontan und scheinbar ohne große Mühe in die deutsche Sprache. Beide verstanden den Sinninhalt der englischen Sprache, auch wenn sie auf Deutsch antworteten. Darja* besucht die Kindertagesstätte erst seit 2,8 Jahren und verfügte vor dem Besuch der Institution über keinerlei Deutschkenntnisse. Alexander* besucht die Kindertagesstätte ebenfalls seit der Eröffnung im Jahr 2011, war jedoch vorher schon in einer anderen Einrichtung, in der er die deutsche Sprache erlernte.

Darja zog vor knapp drei Jahren nach Deutschland. Ihre Familiensprache ist Russisch, welche auch hauptsächlich in ihrem Elternhaus gesprochen wird. Die Mutter verfügt über deutsche Sprachkenntnisse, jedoch nicht in dem Umfang Darjas. Für die Sprachkompetenz von Darja bedeutet das, dass sie parallel eine zweite und dritte Sprache erwirbt. Die deutsche Sprache spricht sie fast akzent-

und fehlerfrei, während sie im Englischen Vieles versteht.

Diese Erkenntnis unterstützt wiederum die Aussage, dass Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, auch eine weitere neue Sprache schneller aufnehmen und verinnerlichen können.⁴³

Zwei weitere Tage verbrachte ich in den Gruppen des „Waterhouse“. Hier arbeiteten ebenfalls zwei deutsch- und zwei englischsprachige Pädagogen. Die Kinder in dieser Gruppe waren zwischen drei und vier Jahren alt. Viele haben somit schon in der Kita „Future Kids“ die Krippe besucht und somit von Anfang an ein Gefühl für den Klang und die Rhythmik der englische Sprache entwickelt. Wo den Kindern im „Forresthouse“ das Verständnis für die englische Sprache noch schwer fiel, schienen diese, noch jüngeren Kinder die englischen Aussagen und Aufforderungen besser zu verstehen. Wie bereits in Kapitel 5.4 angesprochen, nehmen Kinder eine Sprache am besten im Krippenalter wahr und erlernen hier erste Wörter und kurze Sätze, weshalb ich abschließend noch einen Tag die Arbeit in einer bilingualen Krippe beobachtet habe. In der Gruppe der Ein- bis Zweijährigen arbeiten eine englische und eine deutsche Pädagogin. Da die Kinder in diesem Alter gerade erst die Sprache erwerben, lernen sie hier nun zwei Wörter für einen Begriff. Das „Bronca“-Areal des kleinkindlichen Gehirns ist noch nicht so vernetzt ist wie beim Erwachsenen (siehe Kapitel 2.1). Daher fällt es ihnen leichter, zwei Sprachen zeitgleich zu erwerben. Sie trennen die Sprachen noch nicht voneinander ab, sondern betrachten den sprachlichen Input als Ganzes. In der älteren Krippengruppe wurden bereits einige Lieder von Kindern auf Englisch gesungen, ohne dass eine Pädagogin dies angeleitet hat. Ich machte die Beobachtung, dass die Jungen und Mädchen die englischsprachigen Aussagen der Pädagoginnen sehr gut verstanden. Diese legten hierbei viel Wert auf Mimik und Gestik sowie auf die Wiederholung von Wörtern, Floskeln und ganzen Sätzen. Wie beim Erstspracherwerb erwarben die Kinder durch vielfältigen und gezielten sprachlichen Input die englische Sprache ganz beiläufig.

Nachhaltig wird dieses frühe Wissen jedoch nur sein, wenn es zukünftig weiterhin gefordert und gefördert wird. Immersive Grundschulen führen deshalb einen Teil ihres Unterrichts in englischer Sprache durch. Wird die Sprache nicht aktiv genutzt, verkümmert sie zunehmend. Angebote und Schulfächer, die

⁴³ Aus Datenschutzgründen Namen geändert

zweimal in der Woche Englisch anbieten, sorgen zwar dafür, dass die Sprache nicht völlig in Vergessenheit gerät, fordern und fördern das freie, abstrakte Sprechen jedoch noch zu wenig.

Zu überlegen wäre, ob der Standpunkt der Kita besonders geschickt gewählt ist. Es besteht, nach Aussagen der Pädagoginnen, wenig Interesse der Eltern, das Konzept wirklich auszuleben. Viele beherrschen die englische Sprache nicht und sind auch nicht dazu bereit, sich auf Englisch informieren zu lassen. Die Kita befindet sich in einem sozialen Brennpunkt der Stadt Schwerin. Daher sollte eventuell überdacht werden, ob die Pädagoginnen zwingend Englisch mit den Eltern und Großeltern der Kinder sprechen müssen. Ich denke, dass unter diesen Umständen die Elternarbeit erschwert wird und nicht ausreichend Kommunikation zwischen Elternhaus und Einrichtung besteht.

Trotzdem stellt dieses Konzept ist es eine große Chance für alle Kinder dar, ein Gefühl für die englische Sprache zu entwickeln und einige grundlegende Elemente dieser Sprache und Kultur später als Ressource nutzen zu können.

6.1 Der SISMIK Bogen

Das Beobachtungsverfahren SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern im Kindergarten – wurde für Pädagoginnen mit dem Ziel entwickelt, die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund zu ermitteln. Die Altersspanne für die Anwendung dieses Bogens liegt zwischen 3,6 und sechs Jahren. Das Ziel des Verfahrens ist, die Motivation der Jungen und Mädchen beim Erlernen der deutschen Sprache einzuschätzen. Der SISMIK Bogen sollte in regelmäßigen Abständen wiederholt werden, um die Fortschritte der Weiterentwicklung in den Bereichen Sprache und Literacy darzustellen.⁴⁴

Inhaltliche Schwerpunkte

Die Hauptintention des Verfahrens ist, herauszufinden welche Motivation das Kind hat, sich in bestimmten Situationen sprachlich mitzuteilen. Interessiert es sich für Sprache und sprachbezogene Aktivitäten und kann sprachliche Zusammenhänge erkennen und darstellen oder wann das Kind welche Sprache verwendet, sollen mithilfe des Bogens herausgefunden werden. Die Beobachtungsfragen des SISMIK Bogens eröffnen einen breiten Zugang zum

⁴⁴ vgl. Kany/ Schöler (2007), S. 177

Spracherwerb und geben Einblicke in unterschiedliche Teilbereiche, z.B. Literacy, Grammatik oder das freie, fantasievolle Erzählen. Somit werden Bereiche, die sonst immer getrennt voneinander beobachtet und dokumentiert werden, in einem Bogen zusammengefasst und es wird deutlich, dass es nicht die eine Sprachkompetenz gibt, sondern Kompetenzen in den unterschiedlichen Teilbereichen von Sprache und Literacy.

Die sprachbezogenen Motivation, frühe Literacy und die Sprachkompetenz im engeren Sinne sind die drei großen Themenfelder, in die sich der SISMIK Bogen unterteilen lässt. Sprachliches Lernen wird hierbei als ein Teil einer komplexen Entwicklung dargestellt, die im Wesentlichen auf die kindliche Motivation zurückzuführen ist. Grundlage hierfür war einst das „Konzept der Engagiertheit“ (z.B. Leavers 2003). Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Sprachlernmotivation, dem Interesse an Sprache sowie der Sprachkompetenz eines Kindes. Fragen bezüglich des Engagements und des Interesses auf sprachlicher Ebene tauchen in dem SISMIK Bogen vermehrt auf. Wenn Kinder sich für Etwas wirklich interessieren, machen sie tiefgründige und nachhaltige Lernerfahrungen.

Ein weiteres Themenfeld ist das Themengebiet der Literacy. Die Lese- und Schreibkompetenz in der frühen Kindheit gehört wesentlich zur Sprachentwicklung. Literacy umfasst Kompetenzen wie Textverständnis und Sinnverstehen, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern und der Schriftsprache sowie der Fähigkeit sich sprachlich auszudrücken, und beginnt bereits in frühesten Kindheit mit ersten Erfahrungen mit Büchern, Texten, Erzählungen u.a.

Das dritte Themenfeld umfasst die sprachlichen Kompetenzen im engeren Sinne. Hierbei wird genauer auf das Themenfeld des phonologischen Bewusstseins, der Wortschatz und das Sprachverständnis eingegangen. Im Bereich des Syntax sowie der Morphologie geht es um eine Differenzierung im Grad sprachlicher Fertigkeit. Ebenso wird die Lexik und Semantik miteinbezogen, sodass ein linguistisches Analyseschema entstehen kann.⁴⁵

Aufbau

Der SISMIK-Bogen enthält in Teil I sechsstufige Einschätzungsskalen der

⁴⁵ vgl. Reichert-Garschhammer/ Kieferle (2011), S. 206 f.

Häufigkeit von Sprachverhaltensweisen in den unterschiedlichsten Situationen. Im zweiten Teil werden die Sprechweise, der Wortschatz und der Satzbau im Deutschen analysiert. Der dritte Teil hinterfragt Informationen über die Einrichtung, die das Kind besucht, das Verhalten des Kindes in der Gruppe sowie der Familie.⁴⁶

Qualitative Auswertung

Um aussagekräftige Ergebnisse zu erzielen, ist eine qualitative Sichtung der Beobachtungsergebnisse auf den Ebenen „Beobachtungsfragen und -situationen“ zu erheben. Hierbei wird deutlich, in welchen Bereichen das Kind auf sprachlicher Ebene Stärken aufweist und in welchen Bereichen es noch Förderung benötigt. Für die Pädagoginnen wird hierdurch die Möglichkeit geschaffen, an diesem Punkt der Erkenntnisse anzusetzen und aktiv zu werden. Der unmittelbare Bezug der Beobachtungen zur pädagogischen Praxis soll ermöglichen, die Erkenntnisse des SISMIK Bogens direkt in den Kindergartenalltag einzubeziehen und die eigene pädagogische Arbeit zu hinterfragen und eventuell auszubauen.

Die Auswahl der Beobachtungssituationen ist so gewählt, dass spezifische Bildungssituationen, bei denen sprachliche Bildungsprozesse von zentraler Bedeutung sind, in den Vordergrund rücken und spezielle Bildungsziele detailliert hinterfragt werden, z.B. ergreift das Kind in einer Gruppendiskussion das Wort. Dies sind zum einen Beobachtungsfragen, zum anderen aber auch wichtige Lernziele im Bereich der Sprachentwicklung.

Es besteht also, dank des SISMIK Bogens, ein enger Zusammenhang zwischen Bewertung und Förderung der Ergebnisse.

Quantitative Auswertung

SISMIK bietet die Möglichkeit der quantitativen Auswertung mithilfe zweier großer, deutschlandweiter Erhebungen mit ca. 2500 Kindern (Ulrich/Mayr 2010). Die dimensionsanalytische Untersuchung der Datensätze ergab eine inhaltlich schlüssige Gliederung der Bögen nach sieben Dimensionen: die aktive Sprachkompetenz, das Zuhören und Sinnverstehen, der selbstständige Umgang mit Bilderbüchern, Phonologie, das Schreiben und die Schrift sowie der Wortschatz und die Grammatik. Mithilfe der Auswertung lässt sich erkennen

⁴⁶ vgl. Kany, Schöler (2007), S. 178

lässt, ob ein Kind mit seinen bisherigen sprachlichen und sozialen Kompetenzen im Durchschnitt, unter oder über dem Durchschnitt liegt.

Qualität des Verfahrens

Der SISMIK Bogen ist so aufgebaut, dass er Fachkräften ermöglicht, den Bogen unter Praxisbedingungen mit überschaubarem Aufwand anzuwenden und somit einen zuverlässigen Einblick in die sprachliche und soziale Entwicklung einzelner Kinder zu erhalten. Die Bögen weisen einen engen Bezug zu vielen Bildungsplänen des Elementarbereiches auf sowie eine gute bis sehr gute Zuverlässigkeit im Sinn der innerer Konsistenz. Insgesamt deuten die bisher vorliegenden Befunde darauf hin, dass das SISMIK Verfahren auch empirisch gut verankert ist.⁴⁷

Umsetzung in der pädagogischen Praxis

Für das Gelingen der qualitativen Umsetzung des SISMIK Verfahren sind zuallererst die Rahmenbedingung zu erfüllen. Dazu zählt u.a. der Zeitaspekt, Zeit für Evaluationen im Team sowie eine angemessene Pädagogen-Kind-Relation. Auch muss bedacht werden, dass jede Beobachtung tagesformabhängig (seitens des Kindes und des Erziehers) ist und dennoch möglichst objektiv sein sollte. Das pädagogische Fachpersonal muss ausreichend auf dem Gebiet der Sprach- und Literacyerziehung geschult sein, um auf Sprachbeobachtungen auch differenziert pädagogisch eingehen zu können. Zu guter Letzt soll der Bogen nicht nur einen Einblick in die kindliche Sprachentwicklung ermöglichen, sondern durch regelmäßige Wiederholungen die Stärken eines jeden Kindes aufzeigen und möglichen Förderbedarf frühzeitig aufdecken. Der Bogen sollte somit als etwas Dynamisches angesehen werden, wie die Sprache selbst, von dem nur profitiert werden kann, wenn er in regelmäßigen Abständen von geschultem Fachpersonal qualitativ und objektiv durchgeführt wird.

6.2 Auswertung des SISMIK Bogens

Vor dem Beginn der Bachelorarbeit habe ich ein Praktikum in einer bilingualen Kita absolviert. Hierbei habe ich ein Kind genauer beobachtet und mit ihr Gespräche geführt, um den SISMIK Bogen anzuwenden. Dabei habe ich, nach Rücksprache mit der Bezugserzieherin, entschieden, die Fragen des SISMIK

⁴⁷ vgl. Reichert-Garschhammer/ Kieferle (2011), S. 206 ff.

Bogens in deutscher Sprache zu stellen, da das Verständnis der englischen Sprache Darjas* nicht ausreichend ist, um das SISMIK Verfahren anzuwenden.⁴⁸

Darja besuchte die Kindertagesstätte „Future Kids“ in Schwerin am 01. Juli 2011 erstmalig. Ihre Familie stammt aus Russland und lebt seit 2,8 Jahren in Deutschland. Im Elternhaus wird, nach Aussagen von Darja, ausschließlich Russisch gesprochen. Auch mit anderen Kindern in der Einrichtung kommuniziert Darja zum Teil in russischer Sprache.

Die Familie Darjas hat für ein halbes Jahr in Hamburg gelebt. Seit einigen Wochen besucht Darja nun wieder regelmäßig, für fünf bis acht Stunden täglich, die Kindertagesstätte „Future Kids“.

6.2.1 Sprachverhalten in verschiedenen Situationen

Sprachverhalten

Darja ist ein kommunikatives Mädchen, das gerne und viel erzählt. Sie wird von den anderen Kindern akzeptiert und angehört. Während den Mahlzeiten ist sie manchmal etwas „verträumt“ und hört lieber den anderen Kindern beim Erzählen zu oder erzählt selbst statt zu Essen. Auf die Fragen der anderen Kinder antwortet sie stets in deutscher Sprache. Auch wenn sie während des Essens mit Alexander, dem Jungen mit weißrussischem Migrationshintergrund, spricht, benutzt sie die deutsche Sprache. Darja ist häufiger in der Konstruktionsecke der Kita anzutreffen, als in dem Rollenspielbereich. Einmal habe ich sie beobachtet, wie sie einen Kinderfilm mit anderen Mädchen auf dem Hof nachgespielt hat. Dabei hat sie eine bestimmende Position eingenommen, war jedoch auch bereit, ihre Rolle gegen eine andere einzutauschen. Die Kommunikation fand ausschließlich auf Deutsch statt. Rollenspiele in russischer Sprache konnte ich nicht beobachten, jedoch habe ich bemerkt, dass sie während des Bauens mit Alexander in Russisch kommunizierte.

Während des Freispiels ist Darja, trotz ihrer manchmal selbstbewusst bestimmenden Art, eine sehr gefragte Spielpartnerin. Sie wendet in Gesprächen mit anderen Kindern sowie Pädagoginnen die deutsche Sprache sicher und bewusst an und ist in der Lage, abrupt von der russischen in die

⁴⁸ Name aus Datenschutzgründen geändert

deutsche Sprache zu wechseln, wenn eine Person hinzukommt, die die russische Sprache nicht versteht.

Gesprächssituationen auf Deutsch

Darja gilt als sehr kommunikativ und offen. Sie ist neugierig und hat selbstständig Kontakt zu mir aufgenommen. Nachdem ich sie gefragt habe, ob es für sie in Ordnung wäre, wenn ich sie beobachten würde, suchte sie häufiger meine Nähe auf. Sie erzählte oft von ihrer Familie und von ihrem Haustier. Fragen über ihre Familie und ihre Heimat beantwortete sie sehr genau. Ich hatte das Gefühl, dass sie es als sehr positiv annahm, dass ich sie viel über ihre Heimat fragte. Sie berichtete sehr stolz über ihre Schwester, ihre Mutter und ihr neues Zuhause. Dabei beschrieb sie mir sehr detailliert, wie ihre Katze aussieht und wie ihre Familie in Deutschland lebt. Ich habe sie dabei sehr gut verstanden, da sie eine sehr klare Aussprache hat und ich kaum noch einen Akzent hören konnte.

Beim Morgenkreis war Darja etwas zurückhaltender. Sie sprach oft leise und brachte eher selten Beiträge von sich aus ein. In Kleingruppen hingegen war sie sehr kommunikativ. Sowohl in einem großen Gesprächskreis als auch in der Kleingruppe hört sie stets sehr aufmerksam zu.

Verständigungsprobleme im Deutschen konnte ich gar nicht beobachten. Obwohl Darja noch nicht lange die Kita besucht, spricht sie nahezu fehlerfrei die deutsche Sprache. Wenn ihr ein Wort nicht einfällt, umschreibt sie dieses, was jedoch selten vorkommt.

Literacy

Während der Ruhephase nach dem Mittagessen lasen die Pädagoginnen oft eine Geschichte vor. Dabei hörte Darja ganz genau zu und wirkte sehr interessiert. Während der Mittagspause am Mittwoch habe ich mit Darja und Alexander ein Buch in einem Nebenraum angeschaut. Hierbei benannt sie die unterschiedlichen Tiere und erzählte mir auf meine Nachfrage hin, wie die einzelnen Tiernamen auf Russisch lauten. Bei Abbildungen beschrieb sie zum Teil die Bilder. „Die Katze sieht aus wie unsere Katze.“ Auch erzählte sie mir eine Phantasiegeschichte. Später schenkte sie mir ein Bild von einem Pony, das in ihrer Geschichte die Hauptrolle gespielt hat.⁴⁹

⁴⁹ Bild im Anhang

Großes Interesse zeigte sie auch an geschriebener Schrift. Oft fragte sie, was irgendwo geschrieben steht, zeigte mir aber auch, wie sie ihren Namen in russischer Schrift schreibt. Deutsche Buchstaben schienen ihr bereits vertraut zu sein. Sie unterschied diese klar von russischer Schrift.

Für andere Sprachen, außer Russisch und Deutsch, interessiert sich Darja, indem sie an englischsprachigen Angeboten teilnimmt, viel in Englisch singt und Wörter wiederholt.

Zwischenfazit Sprachverhalten in verschiedenen Situationen

Darja beherrscht die deutsche Sprache bereits sehr gut. Sie ist kommunikativ und wird von der Gruppe akzeptiert und angenommen. In Kleingruppen ist sie gerne die Spielführerin, ist aber auch bereit, ihre Rolle „abzugeben“. Für Bücher und Schrift interessiert sie sich sehr, wobei sie gerne die deutsche und die russische Schrift und Sprache vergleicht.

6.2.2 Sprachliche Kompetenz im engeren Sinn

Sprachliches Verständnis

Darja versteht die Pädagoginnen in der Einrichtung mühelos. Sie kann Handlungsanweisungen umsetzen, die nur sprachlich verbalisiert werden, ohne dass ein Zusammenhang zwischen einem Gegenstand und der Aufforderung besteht.

Selten kommt es vor, dass sie in einem Gespräch nach dem richtigen deutschen Wort suchen muss. Auch spricht sie klar und deutlich.

Gegenstände beschreibt sie differenziert. Ihr aktiver Wortschatz ist, als Kind mit Migrationshintergrund, sehr reichhaltig. Neue Wörter verinnerlicht sie schnell und wendet diese dann bewusst an.

Satzbau, Grammatik

Darja spricht in vollständigen Sätzen. Sie verwendet keine Einwortäußerungen oder andere sprachliche Zusammensetzungen, die vermuten lassen, dass sie noch nicht lange in Deutschland lebt. Manchmal verwendet sie Nebensätze, um Dinge genau zu beschreiben. Auch Artikel werden von ihr meist korrekt eingesetzt.

Zwischenfazit Sprachliche Kompetenz im engeren Sinne

Als Außenstehender lässt sich kaum erkennen, dass Darja die deutsche

Sprache erst grundlegend neu erlernt hat. Sie spricht fast akzent- und fehlerfrei, bildet vollständige Sätze und kann sich sehr gut artikulieren.

6.2.3 Die Familiensprache des Kindes

Russisch in der Kindertagesstätte

Bei Beobachtungen ist mir aufgefallen, dass Darja mit Alexander und anderen Kindern, die die russische Sprache beherrschen, manchmal in Russisch kommuniziert. Auch ist sie dazu in der Lage, problemlos von einer Sprache in die andere Sprache zu wechseln, sobald eine Person hinzukommt, die ihre Familiensprache nicht versteht. Sie fungiert als Dolmetscherin, indem sie das Deutsche ins Russische und umgekehrt, übersetzt. Sie scheint stolz auf ihre russische Familiensprache zu sein.

Kommunikation in der Familiensprache

Laut Aussage von Darjas Mutter spricht sie in ihrem Elternhaus ausschließlich Russisch. Holt die Mutter Darja aus der Kita ab, ist aber durchaus zu beobachten, dass beide untereinander kurze Sätze in deutscher Sprache wechseln. Die Mutter scheint sehr bemüht, die deutsche Sprache zu erlernen und scheint Darja angemessen zu fordern und zu fördern.

6.2.4 Die Familie des Kindes

Lebenssituation

Darja ist vor knapp drei Jahren mit ihrer Mutter und mit ihrer achtjährigen Schwester nach Deutschland gezogen. Die Mutter hat einen neuen Lebenspartner (Herkunft nicht bekannt). Zum Vater in Russland besteht, laut Aussagen Darjas, noch Kontakt.

Darjas Mutter spricht mit ihr größtenteils Russisch. Bei Abholsituationen verwendet sie aber auch die deutsche Sprache. Sie scheint sehr bemüht zu sein, Deutsch zu lernen, wahrscheinlich auch wegen ihrer Anstellung in einem Drogeriemarkt. Der Vater spricht ausschließlich Russisch mit dem Mädchen. Die Mutter holt Darja jeden Tag aus der Kita ab, manchmal zusammen mit der großen Schwester, die ebenfalls sehr gut deutsch spricht. Sie interessiert sich für Geschehnisse in der Kita und nimmt aktiv an Elternveranstaltungen teil.

Zwischenfazit die Familiensituation Darjas

Im Elternhaus wird größtenteils Russisch gesprochen, jedoch sprechen sowohl die Mutter als auch die Schwester Deutsch. Die Mutter ist sehr bemüht, sich die

deutsche Sprache anzueignen und zeigt viel Engagement in der Kindertagesstätte.

6.3 Zwischenfazit Auswertung des SISMIK Bogens

Nach der Durchführung des SISMIK Bogens habe ich diesen, zum Teil mithilfe von Darjas Bezugserzieherin, ausgewertet. Dabei stellte sich heraus, dass Darja bereits über sehr gute Deutschkenntnisse verfügt. Seitdem sie vor knapp drei Jahren, mit Mutter und Schwester, von Russland nach Deutschland gezogen ist und zu dem Zeitpunkt keinerlei Deutschkenntnisse vorhanden waren, hat sie sich, mithilfe von einfühlsamen Pädagoginnen, die Sprache sehr schnell angeeignet. Da sie eine bilinguale Kita besucht, wird ihr mittels der Immersionsmethode auch die englische Sprache vermittelt (siehe auch Kapitel 5.5 und 6). Sie versteht die englische Sprache zum Teil besser als Kinder, die in ihrem Elternhaus monolingual aufwachsen. Sie scheint ein sehr breites Verständnis für Sprachen und deren Vielfalt im Allgemeinen zu haben. Auch in der Gruppe ist sie eine gefragte Spielpartnerin und wird voll akzeptiert. Mit ihrem Freund Alexander spricht sie manchmal Russisch, wechselt aber die Sprache sehr schnell, wenn jemand hinzukommt, der die Sprache nicht versteht. Auch scheint sie sehr stolz auf ihre Muttersprache zu sein und übersetzt häufig zwischen den einzelnen Sprachen. Ihre Mutter zeigt viel Engagement in der Kindertagesstätte und scheint sehr bemüht zu sein, die deutsche Sprache zu beherrschen. Sie ist somit ein Sprachvorbild für ihre zwei Töchter und vermittelt ihnen somit, dass es wichtig ist, die deutsche Sprache zu erlernen.

Darja spricht fast akzent- und fehlerfrei Deutsch. Die russische Sprache ist dennoch ein wichtiger Bestandteil ihrer Biografie.

Daher ist es wichtig, dass ihre Erzieherinnen sich auch weiterhin für ihre sprachliche Entwicklung interessieren und sie in beiden Sprachen gefordert und gefördert wird.

Sinnvoll wäre es auch, den SISMIK Bogen zu einem späteren Zeitpunkt erneut einzusetzen um herauszufinden, in welchen Bereichen sie, ihr bereits sehr gutes Deutsch, noch verbessert hat.⁵⁰

⁵⁰ URL 4: wuala.com (2014)

7. Sprachgebrauch mehrsprachiger Kinder

Viele Menschen üben scharfe Kritik an mehrsprachiger Erziehung aus. Von Aussagen wie „die Kinder wären total überfordert, mehrere Sprachen zeitgleich zu erwerben“ bis hin zu Sätzen wie „In Deutschland wird Deutsch gesprochen.“ glauben sie, die Mehrsprachigkeit sei an Erscheinungen wie dem Sprachwechsel und der Sprachmischung Schuld. Dass dies aber nicht so ist, belegten bereits Kielhöfer und Jonekeit indem sie sagen, dass Überforderung nur dann auftreten, wenn seitens der Erwachsenen zu hohe Korrektheitsansprüche in allen Sprachen an das Kind gestellt werden. Sprachmischungen und Sprachwechsel seien jedoch völlig normal.⁵¹

7.1 Code-Mixing bzw. Code-Switching

Von Sprachmischungen (Code-Mixing) spricht man, wenn Kinder zwischen zwei Sprachen wechseln. Sie sprechen beispielsweise gerade Deutsch und mitten im Satz taucht ein englisches Wort auf. Trifft der Sprachwechsel jedoch auf mehr als ein paar Wörter zu, spricht man von Code-Switching, der sich z.T. bewusst sowie unbewusst vollzieht. Ab dem Alter von etwa drei Jahren, erkennen Kinder, dass sie sich in verschiedenen sprachlichen Systemen befinden. Sie können diese prinzipiell intuitiv auseinanderhalten und richten die ausgewählte Sprache nach dem Kommunikationspartner⁵². Die aus Russland stammende Darja hat mir gegenüber stets in Deutsch geantwortet, sobald ein Kind, welches ihre Familiensprache beherrschte, hinzukam, habe ich sie öfter auf Russisch sprechen hören. Sie hat sich somit dem Gesprächspartner angepasst.

7.2 Interferenzen

Interferenzen sind dadurch gekennzeichnet, dass Strukturmerkmale der einen Sprache auf die andere Sprache übertragen werden und es daher in der Zweitsprache zu Fehlern im Satzbau kommt (siehe auch Kapitel 4.4.1). Unter diesen Umständen findet eine unfreiwillige und unbewusste Sprachmischung bei dem Mehrsprachigen statt.

Jedoch belegen neue wissenschaftliche Erkenntnisse, dass Interferenzen eher beim Fremdsprachenlernen auftreten als beim natürlichen Zweitspracherwerb

⁵¹ vgl. Fiedler (2012), S. 30

⁵² ebd., S.22

und entgegen früherer Annahmen keine Überforderung der Jungen und Mädchen darstellt. Fehler im Satzbau werden heute durch ein ganz normales und geregeltes Zwischenstadium beim Erlernen einer Zweitsprache erklärt.⁵³

7.3 Schweigeperiode

Wird ein Kind erstmals mit einer neuen Sprache konfrontiert, konzentriert es sich meist erst einmal auf das Zuhören und Verstehen. In dieser Phase des Spracherwerbs sind Kinder daher oft sehr zurückhaltend und kommunizieren wenig. Das Kind muss neue Eindrücke verarbeiten und den Klang sowie die Rhythmik der neuen Sprache auffassen. Oft ist es verunsichert, weil niemand in seiner Umgebung seine Sprache spricht.

Die Schweigeperiode kann einige Tage, aber auch bis hin zu einigen Monaten anhalten und sollte von den Pädagoginnen feinfühlig begleitet werden.⁵⁴

7.4 Sprachverweigerung

Manchmal kommt es vor, dass Jungen und Mädchen eine ihrer Sprachen verweigern. Laut Pisek (2002) lässt sich die Sprachverweigerung auf die folgenden Aspekte zurückführen: ist die Beziehung des Kindes zu einem Elternteil gestört, kann es seine Sprache verweigern, um den Elternteil zu strafen. Hierbei spricht man von emotionalen Gründen der Sprachverweigerung. Ein sozialer Grund für die Sprachverweigerung kann das Sprachprestige in dem jeweiligen Land sein. Hat die geforderte Sprache nur ein geringes Sozialprestige, kann es durchaus vorkommen, dass das Kind die Sprache verweigert, weil es sich für diese und für seine Kultur schämt. Der Grad der Sprachbeherrschung kann ebenfalls ein Grund dafür sein, dass ein Kind die Sprache ablehnt. Wird die Sprache noch nicht sicher beherrscht, kann das ein Gefühl von Scham auslösen. Wird die Nutzung der Sprache zu anstrengend oder die Sprachnot zu groß, kann es ebenso vorkommen, dass ein Kind eine Sprache verweigert oder letztlich ganz ablegt.

7.5 Sprachverlust

Wenn es sich bei der Familiensprache eines Kindes um eine Nichtumgebungssprache handelt und diese auch im Elternhaus nicht weiter gesprochen und vertieft wird, kann es zum Verlust dieser Sprache kommen, da

⁵³ vgl. Ulrich/ Oberhuemer/ Soltendieck (2001), S. 21

⁵⁴ vgl. Reichert-Garschhammer/ Kieferle (2011), S. 73

keine Notwendigkeit mehr besteht, diese weiterhin sprechen zu können. Dies ist jedoch äußerst selten.⁵⁵

7.6 Kinder als Übersetzer

„Wir können zweisprachige Kinder als Dolmetscher und Übersetzer einsetzen, für uns selbst, für andere Kinder und ihre Familien, denn die Notwendigkeit, anderen etwas zu erklären, kann die sprachlichen Fähigkeiten und das Selbstwertgefühl steigern. Dies sollte jedoch mit viel Einfühlungsvermögen und mit Respekt allen beteiligten Kindern und Erwachsenen gegenüber geschehen. Schlimmstenfalls können in einer solchen Situation das dolmetschende Kind, der Rezipient und die Sprache lächerlich gemacht werden.“⁵⁶

Eltern der ersten oder zweiten Migrantengenerationen haben zum Teil kaum Sprachkompetenzen in der neuen Umgebungssprache, weshalb ihre Töchter und Söhne oft als Übersetzer fungieren. Jedoch übersetzen sie Informationen nicht nur, sondern handeln auch als Informations- und Kommunikationsträger. Hierbei stellen sie oftmals sicher, dass die Botschaften auch „kulturell übersetzt“ werden, um mögliche Konflikte aufgrund von Missverständnissen zu vermeiden. Durch ihre Rolle als Übersetzer stehen sie aber auch unter enormem Druck, sowohl unter sprachlichem als auch unter emotionalem, sozialem und einstellungsbezogenem Druck. Eine klare, eindeutige Übersetzung ist zum Teil schwierig, vor allem wenn sich das Kind selbst noch im Lernprozess der neuen Sprache befindet. Oftmals hören sie dabei auch Dinge, die für die Jungen und Mädchen noch irrelevant sein sollten, wie finanzielle Nöte der Familie oder andere konfliktreiche Angelegenheiten. Hierbei wird von ihnen erwartet, dass sie sich als Übersetzer wie Erwachsene verhalten. Sobald sie nicht mehr als Dolmetscher fungieren, sollen sie sich aber wieder wie ein Kind verhalten. Außerdem sind Bilinguale nicht immer gute Übersetzer, da der Wortschatz in beiden Sprachen meist unterschiedlich stark ausgebildet ist (siehe auch Kapitel 4.6).

Viele Kinder profitieren aber auch von ihrer Rolle als Übersetzer. Sie erhalten eine wichtige Rolle in der Familie und bekommen Anerkennung, was wiederum ihr Selbstwertgefühl stärkt. Kinder, die häufig dolmetschen, erkennen schnell

⁵⁵ ebd. S. 73

⁵⁶ Whitehead (2002), S. 37

die Differenzen aber auch Möglichkeiten der Übersetzung von Wörtern, Redewendungen und Gedanken, was dazu führen kann, dass sie ein hohes metasprachliches Bewusstsein entwickeln. Die Jungen und Mädchen bewegen sich zwischen zwei verschiedenen sozialen und kulturellen Welten, und versuchen, beide zu verstehen.⁵⁷

„Dabei können sie Brücken zwischen diesen beiden Welten bauen.“⁵⁸

7.7 Zwischenfazit Sprachgebrauch mehrsprachiger Kinder

Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, sind in ihrer sprachlichen Entwicklung oft etwas langsamer als monolingual aufwachsende Jungen und Mädchen. Auch der Wortschatz und die Grammatik sind zum Teil noch nicht so ausgereift, wie bei gleichaltrigen, einsprachigen Kindern. Diese Verzögerungen sind jedoch als normal anzusehen und kein Grund zur übereilten Verordnung von Logopädie. Auch kann man bei mehrsprachigen Kindern häufig Sprachmischungen sowie Sprachwechsel beobachten, wobei der Sprachwechsel eine enorme Bereicherung für das Kind darstellt, da es ohne große kognitive Anstrengung von der einen in die andere Sprache wechselt. Fehler in den einzelnen Sprachen sind möglicherweise auf Interferenzen zurückzuführen, da Strukturen der einen in die andere Sprache übertragen werden und zu grammatikalischen Fehlern führen. Interferenzen treten jedoch seltener beim natürlichen, als beim gelenkten Spracherwerb auf.

Einige Jungen und Mädchen scheinen zu verstummen, wenn sie von einer völlig fremden Sprache umgeben sind. Diese Schweigeperioden können von wenigen Tagen bis hin zu einigen Wochen anhalten und müssen sensibel begleitet werden. In seltenen Fällen kommt es jedoch auch vor, dass ein Kind eine Sprache ganz verweigert, etwa weil es sich für diese schämt.

All diese Reaktionen sind aber völlig normal auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit.

8. Mehrsprachigkeit in Institutionen

Nachdem ich nun die mehrsprachige Entwicklung dargestellt habe, relevante Rahmenbedingungen beschrieben habe, sowie die unterschiedlichsten Methoden aufgezeigt habe, unter denen Kinder erfolgreich mehrsprachig

⁵⁷ vgl. Reichert-Garschhammer/ Kieferle (2011), S.41

⁵⁸ Baker (2006), S. 114 in Reichert-Garschhammer/ Kieferle (2011), S. 41

aufwachsen, möchte ich in diesem Kapitel nun zum Thema Sprachförderung in Institutionen kommen.

8.1 Sprachförderung in der Kita

597.232 Kinder besuchen in Deutschland eine Kindertagesstätte – eine Vielzahl wächst mit mehr als einer Sprache auf.

Damit sowohl die Muttersprache des Kindes als auch seine Umgebungssprache adäquat gefordert und gefördert werden, braucht es einfühlsame und tolerante Pädagoginnen in der Kindertageseinrichtung. Wie läuft bilinguale Erziehung in Kindertagesstätten ab und welche Besonderheiten sind hierbei zu beachten?

Wie bereits in Kapitel fünf beschrieben, gibt es unterschiedliche Methoden zur Förderung von Zweisprachigkeit in der Kindertagesstätte. Bedacht werden muss hierbei jedoch, dass es einen großen Unterschied ausmacht, ob ein Kind, das als Familiensprache eine Nichtumgebungssprache spricht und in der Kindertagesstätte erst Deutsch erlernen muss, ganz andere Fördermaßnahmen benötigt als die Kinder, die eine bilinguale Kita besuchen und durch Angebote an die englische Sprache herangeführt werden sollen, z.B. wie bei der, in Kapitel 5.4 beschriebenen, Immersionsmethode. Ob nun einsprachig oder mehrsprachig aufwachsende Jungen und Mädchen die Kindertagesstätte besuchen ist irrelevant, denn alle haben einen hohen Bedarf an qualitativ hochwertiger Sprachförderung während ihres Kitabesuchs und daher sollte die Sprachförderung bei allen Pädagoginnen einen hohen Stellenwert in ihrer alltäglichen Praxis einnehmen.

„Sprache ist eine ausschließlich dem Menschen eigene, nicht im Instinkt wurzelnde Methode zur Übermittlung von Gedanken, Gefühlen und Wünschen mittels eines Systems von frei geschaffenen Symbolen.“⁵⁹

John Lyons beschreibt in diesem Zitat, dass Sprache ein Werkzeug ist, welches wir benötigen, um Wünsche, Gedanken und Gefühle zu verdeutlichen und auszusprechen. Sprache ist also unersetzlich, um sich in seiner Umwelt zu verständigen und zu kommunizieren. Etwas kritisch betrachte ich jedoch seine Aussage, dass Sprache nicht nur im „Instinkt verwurzelt“ ist. Ein Kind braucht eine ansprechende sprachliche Umgebung, um selbst das Sprechen zu erlernen, aber bereits bevor das erste Wort tatsächlich ausgesprochen wird, brabbeln Babys, was die Vorstufe zum Sprechen darstellt. Fest steht jedoch,

⁵⁹ Lyons (1992), S. 13 in: Leist-Villis (2012), S. 13

dass Sprache über frei gewählte Symbole funktioniert und dazu dient, eigene Gedanken und Wünsche für andere sichtbar zu machen.

„Gedanken werden (mündlich oder schriftlich) durch Sprache mitgeteilt – ohne Sprachen könnten so grundlegende Dinge wie Politik, Bildung oder Wissenschaft nicht bestehen.“⁶⁰

Dieses Zitat von Anja Leist-Villis verstärkt noch einmal die Funktion der Sprache und nochmals wird deutlich, dass das Erlernen einer Sprache Voraussetzung für das Bestehen in einer Gesellschaft darstellt. Ohne das Kommunikationsmittel Sprache – und dazu zählt auch das Finden einer gemeinsamen Sprachen, kann eine Gesellschaft nicht bestehen.⁶¹

Diese kann demnach nur bestehen, wenn wir uns verständigen können. Dazu ist es erforderlich, dass der Junge, der seine Umgebungssprache (noch) nicht beherrscht, diese erlernt. Anfangs ist es von großer Bedeutsamkeit, wenn er viel sprachlichen Input von seiner Umwelt erfährt. Als Pädagogin muss man sich immer wieder hinterfragen, ob man selbst ein gutes Sprachvorbild ist, d.h. spreche ich selbst klar und deutlich, benutze ich Abkürzungen im Alltag, die das Kind noch nicht verstehen kann. Ein Perspektivwechsel ist zudem sinnvoll. Wenn man sich in diesen Jungen hineinversetzen würde, könnte man nachvollziehen, vor was einer „Mammutaufgabe“ er gerade steht. Gefangen in einer sprachlichen Umwelt, die er (noch) nicht verstehen kann und zudem noch das Eintreten in eine neue Kindertagesstätte können zum einen ängstigend, zum anderen frustrierend auf das Kind einwirken. Deshalb steht die Beziehungsarbeit zwischen Pädagoginnen und Kind erstmal in Vordergrund, um geeignete Rahmenbedingungen für die Sprachförderung zu schaffen.

8.2 Rahmenbedingungen

„Der Grad der Zuneigung, den ein Kind für seine Erzieherin empfindet, hat einen nicht unwesentlichen Einfluss darauf, mit welcher Begeisterung und Ausdauer es das Spiel- und Lernangebot der Erzieherin annimmt. Sprachpsychologisch ist (...) von Bedeutung, dass Kinder umso rascher und bereitwilliger ein Sprachmodell übernehmen, je enger sie den Sprecher ins Herz geschlossen haben.“⁶²

⁶⁰ vgl. Leist-Villis (2012), S. 14

⁶¹ vgl. Fiedler (2012), S. 7

⁶² Mair (1988), S. 73 in: Nauwerck (2014), S. 67

Denn Bindung und Bildung sind so stark miteinander verknüpft, wie Gerd Schäfer in seinem Bestseller „Bildung beginnt mit der Geburt“ beschreibt:

*„Die Begleitung und Förderung frühkindlicher Bildungsprozesse stellt professionelle Anforderungen an die Erzieherin. Eine sensible, fachlich geschulte Wahrnehmungsfähigkeit vor dem Hintergrund eines zeitgemäßen Fachwissens, eine zuverlässige und interessierte Beziehung zum Kind sowie die kontinuierliche Überprüfung des jeweiligen situativen pädagogischen Handelns bieten dem Kind einen geeigneten Rahmen zur Entfaltung seiner Selbstbildungspotentiale.“*⁶³

Dieses Zitat verdeutlicht, welche Bedingungen erforderlich sind, damit das Kind sich bilden kann und sich der neuen Sprache öffnen kann. Es benötigt hierzu eine sensible, fachlich geschulte Erzieherin, zu der der Junge oder das Mädchen eine vertrauensvolle, intime Beziehung aufgebaut hat.

Eine weitere Rahmenbedingung stellt die eindeutige Sprachtrennung in der Institution dar, damit die Kinder die beiden sprachlichen Systeme auseinanderhalten können. Aber nicht nur dafür ist eine strikte Rollentrennung, wie z.B. bei der Methode „une personne – une langue“, von Nöten; sie soll zugleich gewährleisten, dass die Jungen und Mädchen in allen Sprachen einen ausreichend sprachlichen Input sowie Gelegenheit zur aktiven Anwendung bekommen. Sobald eine Pädagogin aus ihrer Rolle fällt, ist die authentische Gesprächssituation nicht mehr gegeben und es entfällt für die Kinder die Notwendigkeit, sich in der anderen Sprache mitzuteilen. Des Weiteren wird durch die Rollenverteilung gewährleistet, dass die Kinder keine unzulänglich sprachlichen Vorbilder haben, denn jede Bezugsperson äußert sich nur in ihrer jeweiligen Muttersprache.

Nicht unwichtig ist auch die Haltung der Umgebung zum Thema Mehrsprachigkeit. Stehen Eltern und Pädagoginnen nicht vollends hinter der, zu vermittelnden Konzeption, wirkt ihre Rolle wiederum nicht authentisch. Positive wie auch negative Einstellung spielen eine entscheidende Rolle für das Gelingen oder das Misslingen von zweisprachiger Erziehung. Unerlässlich ist daher auch die Wertschätzung der anderen Sprache und Kultur, was auch auf Kinder mit Migrationshintergrund zutrifft. Ein Kind ist nämlich sehr empfänglich für das Verhalten gegenüber seiner Sprache und Kultur und daher sollten alle

⁶³ Schäfer (2007), S. 185

Kulturen wertschätzend in der Einrichtung behandelt werden. Dies kann durch eine Begrüßungstafel im Eingangsbereich der Kita geschehen, wo in allen, in der Kita vertretenen Sprachen, die Begrüßung und Verabschiedung in der jeweiligen Landessprache abgebildet sind. Weiterhin kann man landestypische Bräuche und Feste im Kindergartenjahr integrieren, was zeitgleich der interkulturellen Erziehung dient.

Ganzheitlich hinter dem Modell zu stehen ist also entscheidend, damit die Kinder dieses auch übernehmen und mit Freude eine neue Sprache lernen:

„Geht man aber (...) nur ‚mit halbem Herzen‘ an die Aufgabe heran, so erfüllen sich diese negativen Prophezeiungen von selbst, genauso wirkt eine positive Überzeugung stimulierend und führt zu positiven Ergebnissen.“⁶⁴

Eine weite Rahmenbedingung, für das Gelingen der zweisprachigen Erziehung, sind natürlich fundierte Sprachkenntnisse seitens der Pädagogen, sollte es sich nicht um Muttersprachler handeln. Denn Jungen und Mädchen im Kindergartenalter speichern neben den Vokabeln auch die Aussprache, die ihnen die Pädagoginnen näher bringen. Durch die ständigen Wiederholungen, die beim Vermitteln einer neuen Sprache unerlässlich sind, festigen sich mögliche Fehler in der Aussprache, welche sich später nur schwer korrigieren lassen. Mit sicherer Sprachbeherrschung seitens der Pädagoginnen geht eine gewisse Souveränität und Sicherheit einher, was sich positiv auf das kindliche Sprachverhalten auswirkt.

Dennoch ist nicht jeder Muttersprachlerin automatisch als Erzieherin geeignet.

„Pädagogische Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale des Lehrenden stellen mindestens ebenso wichtige Einflussfaktoren dar wie eine eventuelle (annähernde) muttersprachliche Kompetenz“.

Denn kindliche Wahrnehmung ist stark an Emotionen gebunden, die zunehmend an Bedeutung gewinnt, wenn sie mit allen Sinnen erfahren wird. Somit wird ein angenehmes Lernklima geschaffen und das Kind zeigt Bereitschaft und Motivation, Neues zu erfahren und zu entdecken. Dieses Lernklima sollte jedoch frei von Leistungsdruck sein und dabei helfen, ein gesundes Selbstbewusstsein durch Erfolgserlebnisse aufzubauen.⁶⁵

Zu guter Letzt sollten innerhalb der Gruppe geeignete Lernbedingungen für das

⁶⁴ Kielhöfer/ Jonekeit (1998), S. 24 in: Nauwerck (2014), S. 68

⁶⁵ vgl. Nauwerck (2014), S.67 f.

Kind geschaffen werden. Wenn es vorher noch nicht die Krippe besucht hat, kommt es neu in ein festes Gruppengefüge und muss sich dort erst einmal zurechtfinden. Daher ist die wichtigste Aufgabe der Pädagogin, eine stress- und angstfreie Umgebung für das Kind zu schaffen. Die Pädagogin kann somit eine angenehme sprachfreundliche Atmosphäre schaffen und die Kinder dazu motivieren in Kontakt zu treten. Dieser Vorgang kann mithilfe von Spielen unterstützt werden, in denen das neue Kind sanft in die neue Gruppe integriert wird. Diese Spiele sollten jedoch nicht zwangsläufig voraussetzen, dass das Kind die deutsche Sprache schon beherrscht und schon gar nicht sollte es im Stuhlkreis oder Morgenkreis dazu gezwungen werden, etwas auf Deutsch zu erzählen. Weiterhin ist die Aufgabe der Pädagogin, als Vermittlerin zwischen den Kindern zu wirken und dem Kind stets beiseite zu stehen. Es in einer solchen Situation dem Weg der selbstständigen Umweltaneignung zu überlassen, wäre wohl der falsche Weg und würde das Kind nur noch mehr verängstigen.

Ein fester Tagesablauf ist zudem förderlich, da es dem Kind ein Gefühl von Sicherheit vermittelt und es eine Reihenfolge für sich kennenlernt und weiß, welche Situation wann auf es zukommt.⁶⁶

8.3 Elternpartizipation

Eltern gelten als Experten in Bezug auf das Aufwachsen ihrer Kinder. Aus diesem Grund ist es unerlässlich, die Eltern mit in das Geschehen im Kitaalltag einzubeziehen. Gerade bei Familien mit Migrationshintergrund ist es wichtig, ihren kulturellen Hintergrund kennenzulernen und sie in den Alltag in der Kindertagesstätte miteinzubeziehen. Dabei muss jedoch beachtet werden, ob die Familien bereits über Deutschkenntnisse verfügen und die Kommunikation wie gewohnt stattfinden kann oder ob die Eltern nur ihre Landessprache sprechen und verstehen. Binationale Beziehungen und Ehen zählen ebenso hinzu. Seitdem das Staatsangehörigkeitsgesetz 2001 verabschiedet wurde, erwerben immer mehr Kinder aus Migrantenfamilien auch die deutsche Staatsangehörigkeit, d.h. es wird immer mehr Menschen mit deutschem Pass geben, die dennoch eine völlig andere Kultur leben. Somit entsteht in ein und demselben Kitaverbund eine Vielzahl von unterschiedlichen Sprach- und Lebenssituationen von Migrantenfamilien, die alle bei der Arbeit in der Kita

⁶⁶ Heuchert (1989), S. 46 in: Fiedler (2012), S. 54

beachtet werden müssen.

Viele pädagogische Fachkräfte äußern jedoch, dass sie zu wenig über den kulturellen Hintergrund der einzelnen Familien wüssten und dies den Umgang mit den Eltern erschweren würde. Sie würden kindliche Verhaltensweise, die aufgrund ihrer Nationalität an den Tag gelegt werden, nicht verstehen und könnten nicht fachgemäß darauf eingehen. Reine Sachinformationen über eine bestimmte Glaubensrichtung würden nicht ausreichen, da jede Familie diese individuell ausleben würde. In manchen Migrantenfamilien hat sich die Einstellung in Bezug auf landestypische Feste über die Generationen zunehmend verändert. Sie feiern Feste ihrer Herkunftskultur, integrieren jedoch auch typisch deutsche Feste. Ein Beispiel hierfür ist der Geburtstag. Bei Moslems hat dieser keinerlei Bedeutung. Es kann jedoch vermehrt beobachtet werden, wie dieses Fest in die Familie integriert wird und ein Geburtstag gefeiert wird, wie es in der Kita üblich ist. Andere muslimische Familien übernehmen das traditionelle Ostereiersuchen am Ostersonntag oder machen ihren Kindern Geschenke zu Weihnachten, ohne deshalb Weihnachten in christlicher Tradition zu feiern.

Auch die Einstellung von muslimischen Familien gegenüber bestimmten religiösen Vorschriften hat sich geändert; so tragen viele jungen Frauen im Alltag kein Kopftuch mehr. In Familien wird zwar, nach wie vor, keine Schweinefleisch verzehrt, dafür wird jedoch gelegentlich Alkohol getrunken. Die beschriebenen Veränderungen machen deutlich, dass die muslimischen Familien sich zunehmend den deutschen Gegebenheiten anpassen, jedoch ohne ihre Tradition aufzugeben. Somit bestehen beide Kulturen nebeneinander. es ist jedoch überaus wichtig, dass mit diesen Informationen sorgfältig umgegangen wird und der Datenschutz des Kindes und seiner Familie Priorität haben sollte.

Bei der Anmeldung eines Kindes in der Kita werden meist einige allgemeine Informationen bezüglich seines Familienlebens abgefragt. Wie anfangs bereits erläutert, verhält sich die Ausübung der jeweiligen Kultur in den einzelnen Familien sehr individuell und die Einstellung der Familie zu deutschen Tradition ist sehr unterschiedlich. Um also etwas über diese unterschiedlichen Ansichten zu erfahren, sind Gespräche mit diesen Familien unerlässlich. Ebenso können Eltern auch zu einem Thementag eingeladen werden, wo über landestypische

Traditionen und Feste berichtet werden könnte. Es ist daher ratsam zu klären, wie die individuelle Lebenssituation der Familie ist und welche Erwartungen sie an die Kita haben. Des Weiteren sollte besprochen werden, welche Möglichkeiten und Bedingungen sie haben, um an Angeboten für Eltern teilzunehmen. Die gesammelten Informationen über den Lebensalltag der Migrantenfamilien sollen dazu beitragen, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern qualitativ abläuft und die Kinder in der Tagesstätte, gemäß ihrer Gewohnheiten, gefordert und gefördert werden können.

Um eine gelungene Transition des Kindes in den Kindergarten zu ermöglichen, ist es manchmal notwendig, dass Eltern Informationen in ihrer Landessprache erhalten, sofern sie die deutsche Sprache noch nicht beherrschen. Dazu ist eine anschauliche Informationsbroschüre, auf der alle wichtigen Informationen zusammengefasst sind, hilfreich. Auch ein Rundgang durch die Kindertagesstätte sowie Informationen, wo sich das Elterncafé u.ä. befindet, können hilfreich sein. Die Eltern bekommen hierbei einen ersten Eindruck davon, dass die meisten Kitas sehr offen gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund sind. Viele Kitas verfügen über mehrsprachige Literatur für Kinder, über Begrüßungsformeln in verschiedenen Sprachen sowie Verkleidungen und Spielgegenständen aus unterschiedlichen Kulturen. Dies macht wiederum sichtbar, dass Kinder und Eltern aus allen Kulturen in der Einrichtung willkommen sind.

Elternarbeit mit Migrationseletern kann von Pädagoginnen als Bereicherung, etwas Neues über eine fremde Kultur zu erlernen, aber auch als Last angesehen werden. Erzieherinnen sind frustriert, wenn sie die Erfahrung machen, dass Eltern mit Migrationshintergrund nicht an Angeboten der Kita teilnehmen. Dies birgt die Gefahr der Verallgemeinerung und Stigmatisierung. Andere Eltern sind wiederum sehr engagiert und haben großes Interesse an der deutschen Sprache und Kultur. Sprachliche Verständigungsschwierigkeiten, die Sorge, dass religiöse Gebote nicht eingehalten werden sowie die Erwartung seitens der Eltern, ihr Kind müsse ganz schnell Deutsch lernen führen häufig zu Konfliktpotential in der Kindertageseinrichtung. Tritt bei einer Erzieherin eines der eben genannten Probleme auf, ist es möglich, diese durch eine Teamsitzung zu unterstützen und gemeinsam zu überlegen, wie die Situation entschärft werden kann. Der gemeinsame Feedbackprozess der Elternarbeit

kann die Arbeit im Team zudem stärken und fördern.

In der Praxis haben sich ebenfalls Elternabende zu Themen, die für Migrationseletern von Bedeutung sind, bewährt.

Dort werden u.a. Vorstellungen und Erwartungen seitens der Eltern an die Kindertageseinrichtung verdeutlicht sowie der Prozess des Spracherwerbs genau erläutert, da viele Eltern möchten, dass ihr Kind schnellstmöglich die deutsche Sprache erlernt. Auch über für die Familien relevante Feste und Feiern können sich Pädagoginnen und Eltern austauschen. Mittels Festen und Feiern können die Kinder und ihre Eltern ihre Kultur vermitteln, wovon auch Nichtmigrationskinder und -eltern sowie Pädagoginnen profitieren. Den Eltern sowie ihren Kindern wird hierbei zusätzlich noch die Wertschätzung ihrer Kultur entgegengebracht. Andererseits ist es aber auch von Bedeutung, dass Migrationseletern über die traditionellen Feste in deutschen Kindertagesstätten informiert werden und es gewisse Absprachen hierfür gibt.

Auch das Thema Einschulung ist für Eltern mit Migrationshintergrund durchaus interessant. Gerade Eltern, die noch nicht lange mit ihren Kindern in Deutschland leben und daher die Sprache noch nicht fließend beherrschen, haben oft große Bedenken an der Schulfähigkeit ihrer Kinder. Diese sollten von der Erzieherin sowie der zukünftigen Grundschullehrerin ernstgenommen werden und sensibel geklärt werden.

Ratsam ist es, diese Gespräche durchaus auch in einer Kleingruppe zu führen, da es für fremdsprachige Eltern oft schwierig ist, den traditionellen Elternabenden in der Kita zu folgen. Auch die Hemmschwelle, sich in einer Sprache, in der man noch unsicher ist, zur Verständigung ist in Kleingruppe meist niedriger. Die Eltern geben somit oft mehr von sich preis.

In einigen Einrichtungen werden sogar Deutschkurse für Eltern angeboten. Diese Kurse bieten, als Integrations- und Bildungsangebot, die Möglichkeit der Kontaktaufnahme sowie der Rolle des Vorbildes für das Kind. Diese sehen, wie sich ihre Eltern um den Spracherwerb bemühen und sehen somit ein Sprachvorbild in ihnen. Allerdings muss auch verdeutlicht werden, dass die Eltern nun nicht nur noch ausschließlich Deutsch im Elternhaus sprechen, sondern dass die Familiensprache auch weiterhin einen wichtigen Aspekt für das Kind darstellt.

Die Elternkooperation und -partizipation stellt also ein entscheidendes Element

der gelingenden Arbeit in der Kindertagesstätte dar. Das „gemeinsame Tun“ sollte im Mittelpunkt stehen und es sollten Absprachen über Erziehungsmethoden erfolgen, sodass sich beide Institutionen-Kita und Elternhaus-unterstützen und nicht wie Gegenspieler wirken. Bei gemeinsamen Aktivitäten in der Kita tritt das Kochen, Backen, Bauen u.ä. in den Vordergrund und nicht zwingend die Sprache. Somit bringt sich jeder individuell ein und erhält Wertschätzung in dem, was er macht. Auch kann hierbei mal eine andere Kultur in den Vordergrund treten, indem Eltern beispielsweise eine kleine Einführung in die ihre Sprachen anbieten oder ein Kinderbuch in ihrer Familiensprache in der Kitagruppe vorlesen:

Die, in diesem Kapitel genannten Aspekte, tragen dazu bei, dass Kinder sich in einer neuen Kita geborgen fühlen und das Eltern das Gefühl vermittelt wird, dass es ihren Kindern hier gut geht.⁶⁷

8.4 Sprachförderung

Die Art der Sprachförderung hängt damit zusammen, ob das Kind Deutsch als Zweitsprache erlernt oder ob es mithilfe von Angeboten zum Erwerb einer zweiten Sprache eine weitere Sprache neben seiner Familiensprache Deutsch erlernen soll.

Besucht ein Junge oder ein Mädchen ohne jegliche Deutschkenntnisse eine Institution, ist hierbei der richtige sprachliche Input von besonderer Bedeutung. Dieses Kind erlebt bei dem Besuch einer Einrichtung ein „Sprachbad“, es wird von der deutschen Sprache umgeben und muss sich diese aneignen, um im Alltag handlungsfähig zu sein(siehe auch Kapitel 5.4).

Damit ein Kind die neue Sprache nicht von Anfang an verweigert, ist der Beziehungsaufbau zwischen Pädagoginnen und Kind wichtig für die zukünftige Sprachförderung. Auch sind der Respekt und die Akzeptanz der Kultur und Sprache, die das Kind mit in die Einrichtung bringt, bedeutsam. Dem Kind muss vermittelt werden, dass beide Sprachen, sowohl seine Familiensprache als auch seine Umgebungssprache, nebeneinander bestehen bleiben.

Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache zeigen für gewöhnlich schnelle Fortschritte beim Erlernen ihrer neuen Umgebungssprache. Sie haben kommunikative Bedürfnisse, wollen sich mitteilen und sich somit in die Gruppe

⁶⁷ vgl. Ulich/ Oberhuemer/ Soltendieck (2001), S. 51 ff.

auch sprachlich integrieren. Besuchen mehrere Kinder, die dieselbe Familiensprache sprechen, die Einrichtung, fühlt sich das „neue“ Kind häufig zu ihnen zugehörig und meidet in einigen Fällen Kontakt zu den Kindern, dessen Sprache es noch nicht versteht. Somit taucht es im Freispiel nicht richtig in die deutsche Sprache ein, da die Erzieherin wenig Einfluss auf die Wahl des Spielpartners hat. Optimal wäre hierbei die Förderung des Kindes in einer Kleingruppe, die auch Kinder mit deutscher Muttersprache enthält.

Für Kinder, die die deutsche Sprache als ihre Muttersprache beherrschen, und in der Kita eine zweite Sprache in Angebotsform vermittelt bekommen, ist der Aufenthalt in einer neuen Einrichtung auch nicht einfach, aber dieses Kind kann zumindest seine Wünsche und Bedürfnisse äußern und jede versteht es. Bei dem Kind mit Migrationshintergrund ist deshalb eine einfühlsame Pädagogin als Interaktionspartnerin unerlässlich.

8.5 Zwischenfazit Sprachförderung in Institutionen

„Für die Kinder mit Migrationshintergrund stellt ihre Zweisprachigkeit eine Ressource dar, die ihnen nicht zum Hindernis, sondern zum Vorteil gereichen könnte, würde die Schule ihre Bildungsvoraussetzungen positiv bewerten und nutzen. Auch für die einsprachig deutschen Kinder wäre eine Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und der Mehrsprachigkeit der Gesellschaft wichtig und nützlich für den Erwerb weiterer Fremdsprachen. Die Chancen, die in der Mehrsprachigkeit der Bevölkerung liegen, sollten nicht unterbewertet, sondern als ein Schatz betrachtet werden, der für die wirtschaftlichen und menschlichen Beziehungen innerhalb der Nationalstaaten und zwischen ihnen genutzt werden könnte.“⁶⁸

Eine reine Sprachförderung erachte ich als wenig sinnvoll. Viel effektiver ist, wenn ein Kind mit Migrationshintergrund zahlreichen sprachlichen Input bekommt. Entscheidend ist zudem, dass die sprachliche Input qualitativ hochwertig ist und das Kind nachhaltig bildet. Durch den Einsatz von Mimik und Gestik sowie durch eine angemessene räumliche Umgebung ist es dem Kind möglich, sich in der neuen Institution zurechtzufinden, bevor es die deutsche Sprache komplett beherrscht. Dazu sind eine Reihe an Rahmenbedingungen zu erfüllen. Ausschlaggebend ist eine gute Bindung zwischen der

⁶⁸ URL 5: goethe.de (2014)

Bezugserzieherin und dem Kind. Diese muss sehr feinfühlig auf den Neuankömmling eingehen und seine Bedürfnisse befriedigen, damit er sich seiner neuen Umwelt sowie der neuen Sprache öffnet. Respekt und Toleranz gegenüber seiner Kultur sollten als selbstverständlich angesehen werden. Auch die Partizipation und das Einbeziehen der Eltern ist ein wichtiger Schritt der Transition vom Elternhaus in die Kindertagesstätte. Die Kita sollte diese neue Kultur als Ressource nutzen und sich ihr gegenüber öffnen. Klare Absprachen bezüglich Bräuchen und Traditionen in den jeweiligen Heimatländern sollten geführt werden, um Konflikte zu vermeiden. Auch ist es sinnvoll, dass sich die einzelnen Pädagoginnen mit den jeweiligen Kulturen und Religionen der Kinder in ihrer Gruppe vertraut machen, um diese durch Handlungen, welche eventuell in Deutschland ganz normal sind, nicht zu verunsichern oder gar zu verletzen. Gruppenarbeiten erleichtern dem neuen Kind häufig, sich sprachlich Gehör zu verschaffen, ohne dass es gleich mit seiner, noch wenig ausgebauten Sprachkompetenz, vor der ganzen Gruppe kommunizieren muss. Die Pädagoginnen sollten daher genügend Anregungen geben, dass sich der Neuankömmling auch mit Kindern, dessen Sprache er (noch) nicht versteht, in Lernprozesse begibt und somit seine neue Umwelt für sich erschließen kann.

9. Sprachförderung in der Familie

Bei 11,4 % der, in Deutschland, im Jahr 2012 geschlossenen Ehen, handelt es sich um eine binationale Eheschließung, d.h. dass ein Elternteil nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt. Somit war im Jahr 2012 jede zwölfte Eheschließung eine binationale Heirat.

Insgesamt wurden in diesem Jahr 673 544 Kinder geboren, wobei 71 592 (10,63 %) aus einer binationalen Verbindung entstanden. Damit hat jedes achte, in Deutschland lebende Kind, einen Elternteil mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft.

Für diese Kinder bedeutet diese Konstellation oft ein Aufwachsen mit zwei Kulturen sowie ein Heranwachsen mit zwei oder mehr Sprachen.

Mit der zunehmend globalisierten Gesellschaft ist Mehrsprachigkeit eine Ressource und für viele Kinder in Deutschland bereits Normalität. Die Politik fordert daher, dass Mehrsprachigkeit nicht weiterhin eine vergessene

Ressource bildet, sondern als signifikante Bildungschance öffentlich und politisch anerkannt wird.⁶⁹

Bezogen auf die zweisprachige Kindererziehung in einem binationalen Elternhaus beschreiben Kielhöfer und Jonekeit den Ansatz der natürlichen Zweisprachigkeit als besonders wirkungsvoll, da die Kinder beide Sprachen in ihrer natürlichen Umgebung erwerben. Hierbei handelt es sich quasi um „learning-by-doing“, die Sprachen werden ohne die Vermittlung von „Lernstoff“ erworben.

Damit die sprachliche Förderung im Elternhaus gelingt, ist es durchaus ratsam, alle Handlungen sprachlich zu begleiten. Die Kommunikation mit dem Kind ist ausschlaggebend für eine gelingende Zweisprachigkeit. Auch die Konsequenz, mit welcher Sprache gesprochen wird, ist überaus wichtig. Wechseln die Eltern zwischen den Sprachen, ist das für das Kind sehr verwirrend. Außerdem sieht es eventuell keine Notwendigkeit mehr darin, beide Sprachen zu beherrschen, da Mutter und Vater es ja auch verstehen, wenn es nicht beide Sprachen beherrscht.

Bei einer Familie mit Migrationshintergrund sollte die Heimatsprache durchaus beibehalten werden und im Elternhaus gefordert und gefördert werden. Spricht nun die Familie mit Migrationshintergrund im Elternhaus ausschließlich Deutsch und das Kind hat auch außerhalb der Familie niemanden, mit dem es in seiner Muttersprache kommunizieren kann, wird diese Sprache zunehmend verkümmern und in Vergessenheit geraten. Eltern, die sich bemühen, gemeinsam mit ihren Kindern die deutsche Sprache zu erlernen, sind ein sprachliches Vorbild für ihre Kinder. Das Bestehen beider Sprachen nebeneinander sollte das Ziel im Elternhaus sein.

Zudem können Eltern den Kindern Medien zur Sprachförderung anbieten. Bücher, Hörspiele, Reime und Fingerspiele tragen zum Spracherwerb bei und eignen sich bereits für Kleinstkinder. Medien können auch dann eine sinnvolle Ergänzung sein, wenn jeweils ein Elternteil nur eine Sprache spricht, die jeweils andere aber noch verstärkt werden soll. Auch altersadäquate Fernsehsendungen können durchaus dazu beitragen, dass ein Kind die neue Sprache erlernt, da hierbei Handlungen stets von Sprache begleitet werden und somit ein Zusammenhang zwischen Sprache und Handlung hergestellt werden

⁶⁹ URL 6: verband-binationaler.de (2014)

kann.

Das Schaffen von zahlreichen Sprechchancen ist Voraussetzung, damit das Kind Sprechen lernt. Es verinnerlicht Wörter und Floskeln und überprüft in einem, ihm sinnvollen Kontext, immer wieder deren Richtigkeit aus. Nach Einwortäußerungen folgen Zwei- und Mehrwortsätze. Dieser Lernprozess läuft bei einsprachigen Kindern genauso ab wie bei Mehrsprachigen, nur dass diese für jeden Gegenstand zwei oder mehr Wörter erwerben. Der Erwerbsprozess gestaltete sich dennoch bei jedem Jungen und Mädchen unterschiedlich, was seitens der Eltern bedacht werden sollte. Es ist wenig sinnvoll, das Kind permanent zu verbessern und es zum Sprechen zu zwingen, da Eltern damit oft das Gegenteil erwirken. Das Kind ist eingeschüchtert und meidet die Kommunikation mit den Eltern. Sie sollten von Fachkräften dazu motiviert werden, die Äußerungen ihrer Kinder auf sprachlicher Ebene aufzugreifen und das Gespräch thematisch weiterzuführen, anstatt sie permanent zu verbessern. In Familien mit Migrationshintergrund, in der Eltern die neue Umgebungssprache noch nicht beherrschen, können sie ihre Kinder beim Erlernen der neuen Sprache unterstützen, indem sie dieser positiv gegenüber eingestellt sind. Auch ist es für Kinder eine große Motivation, wenn die Eltern ihnen gegenüber Stolz und Freude über ihre Lernfortschritte entgegenbringen. Die pädagogische Fachkraft sollte nun präventiv das Gespräch mit den Eltern suchen und mit ihnen besprechen, dass die neue Sprache keineswegs die bisherige Familiensprache ablösen soll und dass die ursprüngliche sprachliche Kultur des Kindes weiterhin in der Familie gefordert werden sollte. Daher sollten die Eltern weiterhin für einen reichhaltigen und einen variationsreichen sprachlichen Input sorgen. Von Eltern zu erwarten, die sich im Alltag mit Deutsch gut verständigen können, jedoch die Grammatik oder den Wortschatz noch nicht ausreichend beherrschen, dass sie ihren Kindern die neue Umgebungssprache vermitteln, ist wenig erfolgsversprechend. Wichtig ist, dass sie dafür Sorge tragen, dass ihre Kinder möglichst früh in einer Kindertageseinrichtung in den Kontakt mit anderen deutschsprachigen Kindern und Erziehern treten. Viele Kinder mit anderen Erstsprachen knüpfen schnell Kontakt zu deutschsprachigen Kindern, denn Jungen und Mädchen lernen besonders schnell und gerne von anderen Kindern.

Eltern sind Experten in Erziehungsfragen ihrer Kinder und sind für ihre Söhne

und Töchter die wichtigsten Bezugspersonen und permanent Sprachvorbilder vor dem Hintergrund der jeweiligen Lebenssituation und des individuellen Kommunikationsverhaltens. Dabei ist es irrelevant, ob das Kind eine Sprache durch den doppelten Erstspracherwerb oder einen frühen Zweitspracherwerb erwirbt. Jungen und Mädchen profitieren in jedem Fall davon, wenn Eltern jede Gelegenheit nutzen, um mit ihren Kindern zu kommunizieren und den Spracherwerb somit aktiv zu unterstützen.⁷⁰

9.1 Zwischenfazit Sprachförderung in der Familie

Die Sprachförderung in einer multikulturellen Familie verläuft ähnlich wie die Sprachförderung in einer monolingualen Familie. Kinder erlernen das Sprechen durch zahlreiche Anregungen in ihrem sozialen Umfeld. Da sie die meiste Zeit in ihrer Kernfamilie verbringen, ist es deshalb umso wichtiger, dass sie einen reichhaltigen und variationsreichen Sprachinput von ihren Eltern vermittelt bekommen. Gerade erst zugewanderte Migrantenfamilien, die noch keine oder nur wenig Deutschkenntnisse besitzen, sollten ihre Söhne und Töchter möglichst zeitnah in einer Institution wie der Kindertagesstätte oder der Grundschule anmelden, sodass diese dort ihre neue Umgebungssprache vermittelt bekommen. Es ist wenig erfolgsversprechend, wenn Eltern, die nur gebrochen Deutsch sprechen, versuchen, ihren Kindern im Elternhaus die deutsche Sprache zu vermitteln. Diese sollten weiterhin ihre Familiensprache fördern und der Institution (vorerst) die Förderung der deutschen Sprache überlassen. Eltern sind jedoch Sprachvorbilder für ihre Kinder, weshalb auch sie sich um das Erlernen der neuen Umgebungssprache bemühen sollten. Letztendlich ist es aber entscheidend, dass das Kind sich in seiner neuen Umgebung geborgen fühlt und keinem unnötigen Druck ausgesetzt wird. Dann wird es die neue Sprache von ganz alleine, intuitiv verinnerlicht und bald sicher beherrschen.

10. Zusammenfassung und Ausblick

„Mehrsprachigkeit ist ein Schatz, den es zu heben gilt“.⁷¹

In der vorliegenden Bachelorarbeit wurde beschrieben, unter welchen Bedingungen Jungen und Mädchen erfolgreich mit mehreren Sprachen

⁷⁰ vgl. Tracy/ Lemke (2009), S. 88 ff.

⁷¹ URL 7: weinheimblog.de (2014)

aufwachsen sowie welche Fördermaßnahmen in Institutionen notwendig sind, damit die mehrsprachige Kompetenz angemessen gefordert und gefördert werden kann.

Heranwachsende lernen Sprachen im natürlichen Zweitspracherwerb oder aber werden mithilfe von Angeboten an eine neue Sprache herangeführt. Kinder mit Migrationshintergrund in der Kindertagesstätte erleben ein Sprachbad. Ich denke, dass die Immersionsmethode neben der „une personne/une langue“ Methode die erfolgreichste zum Erwerb einer weiteren Sprache ist, da hier die Notwendigkeit besteht, diese Sprache zu beherrschen, um mit seiner Umgebung kommunizieren zu können. Kleinstkinder mit einer fremden Umgebungssprache lernen deshalb so schnell die neue Landessprache, da sie im Alltag auf diese angewiesen sind. Weniger erfolgsversprechend ist hingegen die Sprachvermittlung in der Kindertagesstätte oder Schule, die in Angebotsform stattfindet. Es handelt sich hierbei eher um ein „an die Sprache heranführen“ als um einen Zweitspracherwerb. Institutionen spielen dennoch eine entscheidende Rolle bei der Ausbildung einer mehrsprachigen Kompetenz im Kindesalter. Einfühlsame und verständnisvolle Pädagoginnen sind die Voraussetzung für eine gelingende Sprachvermittlung in der Kindertagesstätte. Kinder nehmen sie als Sprachvorbild wahr, weshalb ein vielfältiger, qualitativ hochwertiger Sprachinput vonseiten der Erzieherinnen unerlässlich ist. Auch ist es von enormer Wichtigkeit, dass sie die Jungen und Mädchen sowie deren Eltern in ihrer Kultur akzeptieren und Toleranz gegenüber dessen Bräuchen und Traditionen ausstrahlen. Für eine gelingende Spracherziehung ist die Elternkooperation daher von großer Bedeutung. Klare Absprachen und Strukturen helfen dabei, die Transition vom Elternhaus in die Kindertagesstätte für alle Beteiligten so angenehm wie möglich zu gestalten. Jede Familie lebt ihre Kultur ganz individuell aus, weshalb spezifische Gespräche über die Erwartungen der Eltern an die Institutionen von vornherein geklärt werden müssen. Eine entspannte Atmosphäre zwischen Eltern, Kind und den Pädagoginnen ist daher maßgeblich für den Lernerfolg der Jungen und Mädchen in der Kita.

Jede Pädagogin sollte daher ihre eigene Einstellung zur Mehrsprachigkeit sowie der multikulturellen Gesellschaft hinterfragen und gegebenenfalls überdenken. Denn wie eingangs in dem Zitat beschrieben, sollte

Mehrsprachigkeit als ein Schatz angesehen werden, den es zu erhalten und auszuweiten gilt.

Im Rahmen dieser Arbeit habe ich somit geklärt, wie Kinder erfolgreich eine weitere Sprache erlernen können und wie das Elternhaus sowie Fachkräfte in der Kindertagesstätte hierzu maßgeblich beitragen können.

Ich, als zukünftige Fachberaterin in der Kindertagesstätte, werde daher versuchen, allen Kindern einen chancengleichen Zugang zur Bildung zu ermöglichen, indem ich Fachkräfte dazu motiviere, dass einzelne Kind so in seiner Kultur und Sprache anzunehmen, wie es in seinem Elternhaus geprägt wurde. Denn das Ziel sollte sein, dass alle Sprachen nebeneinander bestehen dürfen und als wertvolle Ressource der mehrsprachigen Jungen und Mädchen angesehen werden. Die Ausarbeitung dieses komplexen Themas überzeugt mich dahingehend, dass ich auch unsere Kinder irgendwann zweisprachig erziehen möchte, indem mein Lebensgefährte ausschließlich Niederländisch und ich ausschließlich Deutsch mit ihnen sprechen werden. Denn auch wir wollen unseren Kindern das Geschenk der Sprachvielfalt mit auf ihren Weg geben und sie somit auf ein Leben in einer multikulturellen, globalisierenden Welt vorbereiten.

11. Quellenverzeichnis

Bildungskonzeption Mecklenburg-Vorpommern

- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg Vorpommern (2004). Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Literaturquellen

- Beyrle, Marlen (2007). Mehrsprachigkeit im Kindesalter. Norderstedt: GRIN.
- Franceschini, Rita (2008). Früher Spracherwerb und frühes Lernen. Wie nutzen wir die Chancen. Berlin: Stauffenburg.
- Kany, Werner & Schöler, Hermann (2007). Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Mannheim: Cornelsen.
- Leist-Villis, Anja (2012). Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern (5., durchgesehene Auflage). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- List, Gudula (2001). Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen – Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Günther, Britta & Günther, Herbert (2007). Erstsprache Zweitsprache Fremdsprache. Eine Einführung (2. Auflage). Weinheim: BELTZ.
- Mahlstedt, Susanne (1996). Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien. Eine Analyse der erfolgsbedingten Merkmale. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nauwerck, Patricia (2014). Zweisprachigkeit im Kindergarten. Konzepte und Bedingungen für das Gelingen. Freiburg im Breisgau: Klett.
- Reichert-Garschhammer, Eva & Kieferle Christa (2011). Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: HERDER.

- Schäfer, Gerd. (2007). Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen (2., erweiterte Auflage). Mannheim: Cornelsen.
- Szagun, Gisela (2011). Sprachentwicklung beim Kind (4. Auflage). Weinheim: BELTZ.
- Tracy, Rosemarie & Lemke, Vytautas (2009). Sprache macht stark. Offensive Bildung. Düsseldorf: Cornelsen.
- Tracy, Rosemarie (2008). Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können (2., überarbeitete Auflage). Tübingen: Francke Verlag.
- Ulrich, Michaela & Oberhuemer, Pamela & Soltendieck, Monika (2001). Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung. Berlin: BELTZ.
- Whitehead, Marian R. (2007). Sprache und Literacy von 0 bis 8. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Wode, Henning (2009). Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen. Braunschweig: Westermann.

Forschungsberichte und Dissertationen

- Fiedler, Guido (2012). Zweisprachigkeit in der frühen Kindheit. Bilinguale Förderung in Kindertagesstätten und der Familie. Neubrandenburg: Bachelorarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Arts (B.A.).

Zeitschriften

- Tesch, Alexandra (2013). Kipra. Kindheitspädagogische Praxis. *Fördermöglichkeiten von zweisprachig aufwachsenden Kindern in der KiTa.*, 18 – 23.

Weitere Quellen

- Ulich, Michaela & Mayr, Toni (2006). SISMIK. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Duden (2006). Die neue deutsche Rechtschreibung (15., überarbeitete und erweiterte Auflage). Mannheim: Dudendirektion.

Internetquellen

- URL 1
Textor, Martin R. Zukunftschancen für Kinder: Ich kann zwei Sprachen. Informationen zur Mehrsprachigkeit in Kindergarten und Grundschule für Erzieherinnen und Erzieher, Eltern und Lehrer.
Aufgerufen am 22.07.2014.
Verfügbar unter:
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/816.html>.
- URL 2
Textor, Martin R. Gehirnentwicklung im Kleinkindalter – Konsequenzen für die Erziehung.
Aufgerufen am 10.05.2014.
Verfügbar unter:
<http://www.ifp.bayern.de/veroeffentlichungen/infodienst/textor-gehirnentwicklung.html>.
- URL 3
Neumann, Ursula. Mehrsprachigkeit als Ressource: Plädoyer für eine Umstrukturierung der Schule.
Aufgerufen am 17.07.2014.
Verfügbar unter:
<http://www.praeventionstag.de/nano.cms/dokumentation/details/43>.
- URL 4
Ulich, Michaela & Mayr, Toni. SISMIC. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen.
Aufgerufen am 21.07.2014.
Verfügbar unter:
https://www.wuala.com/WB%20Sprachfoerderpaedagogik%202013/Instrumente/Beobachtungsb%C3%B6gen_Sprache/SISMIC/sismik%20Beobachtungsbogen.pdf.
- URL 5
Levecke, Martina. Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen.
Aufgerufen am 17.07.2014.
Verfügbar unter:
<http://www.goethe.de/lhr/prj/mac/msp/de1396470.htm>.
- URL 6
Verband binationaler Familien und Partnerschaften. Zahlen und Fakten.
Aufgerufen am 08.05.2014
Verfügbar unter:
<http://www.verband-binationaler.de/index.php?id=30>.
- URL 7
Eisenhardt, Alina. Denn Mehrsprachigkeit ist ein Schatz.
Aufgerufen am 28.07.2014.
Verfügbar unter:

<http://www.weinheimblog.de/26/denn-mehrsprachigkeit-ist-ein-schatz/19008.html>.

12. Anhang

- SISMIK Bogen
- Zeichnung Darja



Beobachtungsbogen

Name des Kindes
 Geburtsdatum 10.07.2008 Junge Mädchen
 Familiensprache(n) des Kindes Russisch
 Nationalität des Kindes Russisch

Bearbeitung des Bogens (siehe auch Begleitheft)

Migrantenkinder: Kinder, deren Familien aus einem anderen Sprach- und Kulturkreis nach Deutschland gekommen sind, z.B. „Ausländer“ (nach dem Pass), Ausiedler, binationale Familien (z. B. Mütter aus Deutschland, Vater aus England) oder eingebürgerte Zuwanderer. Es geht speziell um Migrantenkinder, die nicht nur mit der deutschen Sprache, sondern zu Hause noch mit einer weiteren Sprache aufwachsen. Altersgruppe: Kinder ab ca. 3 ½ Jahre bis zum Schuleintritt

Schwerpunkt „Deutsch“: Der Bogen ist für deutschsprachige Erzieherinnen gedacht. Schwerpunkt ist der Umgang mit der deutschen Sprache. Die Familiensprache („Muttersprache“) – auch wichtig für die Sprachentwicklung von Migrantenkindern – kann von einer deutschsprachigen Erzieherin meist nicht eingeschätzt werden. Der Bogen enthält noch einige Fragen dazu – als Impuls für die Beobachtung dieses Bereichs.

Aufbau: Der Bogen besteht aus 4 Teilen

- Teil 1: Spielverhalten in sprachrelevanten Situationen (Gesprächsrunden, Rollenspiel, Bilderbuchvorführung usw.)
- Teil 2: sprachliche Kompetenz (im engeren Sinne)
- Teil 3: die Familiensprache des Kindes
- Teil 4: die Familie des Kindes

Bearbeitung:

- hauptsächlich von der Gruppenleiterin bzw. von der pädagogischen Bezugsperson, die das Kind am besten kennt
- Ergänzung durch Beobachtungen von Kolleginnen
- manches können Sie vermutlich gleich einschätzen – wenn Sie ein Kind schon häufig beobachtet haben; bei anderen Fragen ist erst eine längere Beobachtungsphase nötig
- für manche Einschätzungen ist es notwendig, die Situation bewusst herbeizuführen (z. B. Nachsprechen eines neuen Fantasiewortes, Nachzahlen einer Geschichte);
- bitte beobachten Sie das Kind öfter in einer bestimmten Situation, z. B. Bilderbuchbetrachtung, bevor Sie Ihre Einschätzung vornehmen
- bitte orientieren Sie sich bei den Ankreuzen an den verbalen Abstufungen (z. B. „manchmal“, „meistens“), nicht an den Zahlen. Die Zahlen sind für eine mögliche Zusatzauswertung gedacht, s. Begleitheft, Abschnitt 6. „Quantitative Auswertung auf der Grundlage von „Skalen“ – Wo steht das Kind in Vergleich zu anderen Kindern?“

Begleitheft: Dies sind nur Stichpunkte. Bitte lesen Sie das Begleitheft. Darin gibt es konkrete Hinweise zum Einsatz und zur Auswertung sowie einige Anhaltspunkte für die Förderung.

Kind besucht die Einrichtung seit Monat Juli Jahr 2011
 Kind besucht die Einrichtung pro Tag durchschnittlich
 bis zu ca. 4 Stunden 5-6 Std. 7-8 Std. mehr als 8 Std.

Kind ist öfter/längere Zeit nicht in der Einrichtung (länger/häufig krank, Aufenthalt im Heimatland usw.)
hat für halbes Jahr im Heimatland gelebt (ca. 8 Wochen wieder in Kind)

1 Sprachverhalten in verschiedenen Situationen

A Am Frühstückerisch

Bitte orientieren Sie sich bei den Aussagen an den Häufigkeiten (z.B. "manchmal"), nicht an den Zahlen. Diese sind für eine weitere Auswertung geplant.

Anmerkungen

	nie	sehr selten	selten	manchmal	oft	sehr oft
1 Kind schwiegt	6	5	4	3	2	1
2 hört aufmerksam zu bei deutschsprachigen Gesprächen	1	2	3	4	5	6
3 geht ein auf die rechtsprachige Fragen und Aufforderungen von Kindern	1	2	3	4	5	6
4 beteiligt sich aktiv an Gesprächen in anderer Sprache	1	2	3	4	5	6
5 erzählt auf Deutsch verständlich von etwas, das der Gesprächspartner nicht kennt oder nicht (z.B. von zu Hause)	1	2	3	4	5	6
6 Folgt es Kinder mit derselben Familiensprache gibt:						
7 sitzt vor allem bei Kindern derselben Familienpartner						
8 hört aufmerksam zu bei Gesprächen in der Familiensprache						
9 beteiligt sich aktiv an Gesprächen in der Familiensprache						

spricht z.T. mit A. in russischer Sprache (nur wenn sie alleine am Tisch sitzen)

B Rollenspiele

- 1 Kind ist an Rollenspielen beteiligt
- 2 beteiligt sich aktiv an Rollenspielen, die in deutscher Sprache ablaufen
- 3 beteiligt sich aktiv an Rollenspielen, die in der Familiensprache ablaufen diese Situation kommt nicht vor →

	nie	sehr selten	selten	manchmal	oft	sehr oft
1	1	2	3	4	5	6
2	1	2	3	4	5	6
3						

C Spielpartner in der Freizeit

- 1 Kind spielt alle in
- 2 ist bei anderen Kindern als Spielpartner gefragt
- 3 spielt mit deutschsprachigen Kindern
- 4 spielt mit Kindern, die seine Familiensprache sprechen diese Situation kommt nicht vor →

	nie	sehr selten	selten	manchmal	oft	sehr oft
1	6	5	4	3	2	1
2	1	2	3	4	5	6
3	1	2	3	4	5	6
4						

Beobachtung: Konversations-Ebene mit A.

D Einzelgespräche mit pädagog. Bezugsperson (auf Deutsch)

- 1 Kind geht Kontakten mit uns aus dem Weg
- 2 spricht mit uns
- 3 spricht sehr leise
- 4 spricht mit uns in deutscher Sprache
- 5 äußert sich in Deutschen so, dass wir es nur mit großer Mühe verstehen können
- 6 beantwortet unsere Fragen ungenau, ausweichend
- 7 reagiert nicht, wenn wir es ansprechen
- 8 hört aufmerksam zu, wenn wir sprechen
- 9 stellt Fragen an uns (in Deutsch)
- 10 erzählt auf Deutsch verständlich von etwas, das wir nicht kennen oder sehen können (z. B. von zu Hause)

	nie	sehr selten	selten	manchmal	oft	sehr oft
1	6	5	4	3	2	1
2	1	2	3	4	5	6
3	6	5	4	3	2	1
4	1	2	3	4	5	6
5	6	5	4	3	2	1
6	6	5	4	3	2	1
7	6	5	4	3	2	1
8	1	2	3	4	5	6
9	1	2	3	4	5	6
10	1	2	3	4	5	6

im Morgenkreis

beschränkt, wie u. wo sie jetzt wohnt

E Gesprächsrunden/Stuhlkreis

- 1 Kind ist still und zurückgezogen
- 2 spricht sehr leise
- 3 hört aufmerksam zu
- 4 gibt eine angemessene Antwort, wenn es direkt gefragt wird
- 5 bringt von sich aus eigene Beiträge ein

	nie	sehr selten	selten	manchmal	oft	sehr oft
1	6	5	4	3	2	1
2	6	5	4	3	2	1
3	1	2	3	4	5	6
4	1	2	3	4	5	6
5	1	2	3	4	5	6

F Verständigungsprobleme/ Ausdruckswort (im Deutschen)

- 1 Kind zieht sich zurück, verstummt
- 2 wird wütend
- 3 versucht sich mit Gesten und Mimik zu verständigen
- 4 holt sich Hilfe bei zweisprachigen Personen, wie seiner Familiensprache sprecher, gibt diese Person nicht an →
- 5 sucht Ersatzwörter, um sich Gehör zu verschaffen
- 6 benutzt seine Familiensprache

	nie	sehr selten	selten	manchmal	oft	sehr oft
1	6	5	4	3	2	1
2	6	5	4	3	2	1
3	1	2	3	4	5	6
4	6	5	4	3	2	1
5						
6						

nicht beobachtet

Werte orientieren sie sich beim Anblikken an den Möglichkeiten (z.B. „menschlich“, nicht an den Zahlen. Diese sind für eine spätere Auswertung gedacht.

Interesse an Schrift
(an „Lesen“ und „Schreiben“)

	sehr selten	sehr selten	sehr selten	sehr oft
1	4	1	2	6
2	1	2	3	6
3	1	2	3	6
4	1	2	3	6

Bildbuchbe- trachtung mit E. und A.
(E. beschreibt solo deutsch)

Vorlesen/Erzählen als pädagog. Angebot in Kleingruppe (deutsch)

	gar nicht	mit großer Mühe	mit etwas Mühe	mühsam
1	1	2	3	6
2	1	2	3	6
3	1	2	3	6

Selbständiger Umgang mit Bilderbüchern
(vom Kind ausgehend, nicht von Erz. herin)

	sehr selten	sehr selten	sehr oft
1	1	2	6
2	1	2	6
3	1	2	6
4	1	2	6
5	1	2	6
6	1	2	6

Interesse an Schrift
(an „Lesen“ und „Schreiben“)

Reime – Fantasiewörter – verschiedene Sprachen

Werte orientieren sie sich beim Anblikken an den Möglichkeiten (z.B. „menschlich“, nicht an den Zahlen. Diese sind für eine spätere Auswertung gedacht.

Interesse an Schrift
(an „Lesen“ und „Schreiben“)

	sehr selten	sehr selten	sehr oft
1	4	1	2
2	1	2	3
3	1	2	3

Reime – Fantasiewörter – verschiedene Sprachen

	gar nicht	mit großer Mühe	mit etwas Mühe	mühsam
1	1	2	3	6
2	1	2	3	6
3	1	2	3	6
4	1	2	3	6

Selbständiger Umgang mit Bilderbüchern
(vom Kind ausgehend, nicht von Erz. herin)

	sehr selten	sehr selten	sehr oft
1	1	2	6
2	1	2	6
3	1	2	6
4	1	2	6
5	1	2	6
6	1	2	6

Interesse an Schrift
(an „Lesen“ und „Schreiben“)

Reime – Fantasiewörter – verschiedene Sprachen

Werte orientieren sie sich beim Anblikken an den Möglichkeiten (z.B. „menschlich“, nicht an den Zahlen. Diese sind für eine spätere Auswertung gedacht.

Interesse an Schrift
(an „Lesen“ und „Schreiben“)

	sehr selten	sehr selten	sehr oft
1	4	1	2
2	1	2	3
3	1	2	3

Reime – Fantasiewörter – verschiedene Sprachen

	gar nicht	mit großer Mühe	mit etwas Mühe	mühsam
1	1	2	3	6
2	1	2	3	6
3	1	2	3	6
4	1	2	3	6

Selbständiger Umgang mit Bilderbüchern
(vom Kind ausgehend, nicht von Erz. herin)

	sehr selten	sehr selten	sehr oft
1	1	2	6
2	1	2	6
3	1	2	6
4	1	2	6
5	1	2	6
6	1	2	6

Interesse an Schrift
(an „Lesen“ und „Schreiben“)

Reime – Fantasiewörter – verschiedene Sprachen

Werte orientieren sie sich beim Anblikken an den Möglichkeiten (z.B. „menschlich“, nicht an den Zahlen. Diese sind für eine spätere Auswertung gedacht.

Interesse an Schrift
(an „Lesen“ und „Schreiben“)

	sehr selten	sehr selten	sehr oft
1	4	1	2
2	1	2	3
3	1	2	3

Reime – Fantasiewörter – verschiedene Sprachen

	gar nicht	mit großer Mühe	mit etwas Mühe	mühsam
1	1	2	3	6
2	1	2	3	6
3	1	2	3	6
4	1	2	3	6

Selbständiger Umgang mit Bilderbüchern
(vom Kind ausgehend, nicht von Erz. herin)

	sehr selten	sehr selten	sehr oft
1	1	2	6
2	1	2	6
3	1	2	6
4	1	2	6
5	1	2	6
6	1	2	6

Interesse an Schrift
(an „Lesen“ und „Schreiben“)

Reime – Fantasiewörter – verschiedene Sprachen

Werte orientieren sie sich beim Anblikken an den Möglichkeiten (z.B. „menschlich“, nicht an den Zahlen. Diese sind für eine spätere Auswertung gedacht.

Interesse an Schrift
(an „Lesen“ und „Schreiben“)

	sehr selten	sehr selten	sehr oft
1	4	1	2
2	1	2	3
3	1	2	3

Reime – Fantasiewörter – verschiedene Sprachen

	gar nicht	mit großer Mühe	mit etwas Mühe	mühsam
1	1	2	3	6
2	1	2	3	6
3	1	2	3	6
4	1	2	3	6

Selbständiger Umgang mit Bilderbüchern
(vom Kind ausgehend, nicht von Erz. herin)

	sehr selten	sehr selten	sehr oft
1	1	2	6
2	1	2	6
3	1	2	6
4	1	2	6
5	1	2	6
6	1	2	6

Interesse an Schrift
(an „Lesen“ und „Schreiben“)

Reime – Fantasiewörter – verschiedene Sprachen

2

Sprachliche Kompetenz im engeren Sinn (deutsch)

Verstehen von Handlungsaufträgen/Aufforderungen

- 1 Kind kann einfache Handlungsanweisungen umsetzen, die es nur sprachlich versteht (nicht aus dem Zusammenhang/Situation heraus).
Beispiel: Emanuela sitzt und bastelt mit Maria am Tisch und sagt zu ihr: „er soll sich vorm Tisch haken – ohne dass sie dabei zur Garderobe läuft.“
 ① gar nicht ② mit großer Mühe ③ mit etwas Mühe ④ mühselos
- 2 Kind kann „sprachrichtige“ Handlungsanweisungen umsetzen, die es nur sprachlich verstehen kann (nicht aus dem Zusammenhang/Situation heraus).
Beispiel: Emanuela bietet Maria, ihr Kassettenrecorder aus dem Nebenraum zu holen, dann eine Tomschokolade aus der Schublade zu nehmen und beides auf dem Tisch zu stellen – ohne Hinzulegen oder Hinlegen.
 ① gar nicht ② mit großer Mühe ③ mit etwas Mühe ④ mühselos

M

Sprechweise, Wortschatz

- 1 das Kind spricht im Deutschen
 ① sehr undeutlich ② etwas undeutlich ③ deutlich
- 2 spricht im Deutschen stockend, zögernd
 ① nie ② sehr selten ③ manchmal ④ oft ⑤ sehr oft

Gegenstände benennen und beschreiben bei Kate- und Suchspielen, z. B. Kim-Spiele oder „Ich sehe was, was du nicht siehst“

- 3 kann Gegenstandsbezeichnungen (z. B. Apfel, ...Sonne, ...Schere, ...Auto)
 ① kann keine benennen ② kann einige benennen ③ kann die meisten benennen
- 4 kann Gegenstände beschreiben (z. B. Apfel: ... ist rot, ... ist rund, ... kann man essen)
 ① gar nicht ② Beschreibung eher gering ③ Beschreibung eher differenziert

Wortschatz

- 5 der deutsche Wortschatz des Kindes ist (verglichen mit deutscher Kindern seiner Alters),
 ① sehr eingeschränkt ② eingeschränkt ③ ausreichend ④ reichhaltig

N

Satzbau, Grammatik

Diese Teil wurde von Christa Kiefer entwickelt

Bitte orientieren Sie sich beim Antworten an den niedrigere(n) (z. B. „vorne“) und nicht an dem Zahlen. Dies, um für eine spätere Auswertung gerecht.

Im folgenden Teil über Satzbau und Grammatik geht es darum, inwieweit ein Kind bereits ein Gefühl für die deutsche Sprache hat und von sich aus Sätze oder Satzteile bildet. Es geht nicht um das Nachsprechen oder um das Wiederholen eines bestimmten Satzes, der länger geübt wurde und der das Kind möglicherweise auswendig kann; es geht um Spontansprache.

- 1 Wenn das Kind etwas erzählen oder tun möchte, verwendet es Einwortäußerungen, z. B. Sofa, Schuhe oder farnel hulle Wendungen wie hohu (Hohu)
 ① vorwiegend ② manchmal ③ sehr viele
- 2 Wenn das Kind etwas erzählen oder tun möchte, bildet es Sätze, indem es Wörter hintereinander reihet, z. B. „Tafelste gehen“, „...Mario Garten“, „...Sofa haben“, „...ich Haus“
 ① vorwiegend ② manchmal ③ selten
- 3 Das Kind bildet Aneinanderz. z. B. mit „wei“, „dus“, „wo“ oder „wenn“, Beispiel: „... weil der ist böse“, „... der will, dass ich mein Stoff gebe“
 ① nie ② selten ③ manchmal ④ häufig
- 4 Das Kind verwendet Artikel, z. B. „das ist ein Haus“, „... ich gebe dir das Buch“
 ① nein, Artikel werden meistens ausgelassen ② Artikel sind meist fehlend
 ③ Artikel sind manchmal fehlend ④ Artikel sind meist vorhanden
- 5 Wie geht das Kind mit dem Verb um, wird das Verb gebeugt?
weines z. B. sagen will: „ich spiele“, oder „du spielst“, oder „die spielen“ ...
 ① das Kind verwendet meist nur eine festsitzende Form wie „spielen“ oder „spiele“, „du spielst“
 ② das Kind verwendet manchmal korrekte Formen
 ③ das Kind verwendet meistens korrekte Formen
- 6 Im Hauptsatz steht das Verb an der richtigen Stelle.
z. B. „... er macht immer so“, „... ich habe Durst“, „... ich muss (auf die) Toilette“
 ① nie ② selten ③ manchmal ④ häufig
 ⑤ das Kind bildet keine Sätze
- 7 Das Kind verwendet Konstruktionen mit Modal- und Hauptverb (z. B. Sätze mit „wollen“, „mögen“, „wollen“, „können“, „dürfen“, mit dem Hauptverb dazu) zwischen Modal- und Hauptverb statt noch ein Wort bzw. mehrere Wörter, z. B. „... ich darf dass machen“, „... ich will auch noch Sofa haben“
 ① nie ② selten ③ manchmal ④ häufig
- 8 Wenn das Kind einen Nominalsatz mit „dass“, „wenn“, „ob“, „damit“, „wo“, „der (die, es)“ bildet, dann steht das gebeugte Verb am Satzeende z. B. „... ich glaube, dass die Entschlafener“, „... der ist ein Kind, was noch schläft“
 ① nie ② selten ③ manchmal ④ häufig
 ⑤ ein Kind bildet keine Sätze/Nominalsätze

3 Die Familiensprache des Kindes

D Umgang des Kindes mit seiner Familiensprache in der Einrichtung (Beobachtungen und Einschätzung durch deutschsprachige Erzieher:in)

- Wenn ich here, wie das Kind in seiner Familiensprache spricht, habe ich den Eindruck, es spricht
 - längere Passagen
 - mehrere Wörter
 - einzelne Wörter
- Wenn das Kind von Verwandten/Bezanter:in seiner Familiensprache angesprochen wird (z.B. beim Abholen), habe ich beobachtet, das Kind antwortet
 - meist in Familiensprache
 - zells Familiensprache
 - meist auf Deutsch
 - zells Deutsch
- Bei (pädagogischer) Gruppenaktivitäten, bei denen seine Familiensprache vorkommt (z. B. Lied, mehrsprachige Begrüßung), habe ich beobachtet, wie das Kind seine Familie mit einsprachig bezieht:
 - gerne/zeigt was es kann
 - macht mit
 - beteiligt sich regelmäßig
 - reagiert nicht
 - zieht sich zurück

es gibt keine sozialer pädagogischen Aktivitäten →
- Das Kind benutzt Deutsch und die Familiensprache innerhalb von einer Aulassung
 - nein
 - ja
 - wenn ja
 - vor allem mit Gesprächspartnern, die beide Sprachen können
 - auch bei Gesprächspartnern, die nur Deutsch sprechen
- Das Kind kann, wenn es die Situation erfordert, von einer Sprache in die andere umschalten. Beispiel: Das Kind spricht gerade mit italienischen Kindern italienisch, und es kommen deutsche Kinder hinzu, dann schaltet es um und spricht mit den deutschen Kindern deutsch. Nach meinen Beobachtungen gelingt dem Kind das Umschalten
 - mühelos
 - mit Mühe
 - gar nicht
- Das Kind bezieht sich als „Mittler“ zwischen den Sprachen, z. B. wenn ein anderes Kind kein Deutsch versteht, erklärt es mir, was um es gerade ging. Es bezieht sich als „Mittler“
 - sehr bereitwillig
 - bereitwillig
 - nicht so gern
 - ungern/gar nicht
 - die Situation gibt es nicht →

P Die Sicht der Eltern und anderer Erwachsener mit derselben Familiensprache

- Eltern des Kindes berichten, das Kind spricht in der Familiensprache
 - deutlich
 - undeutlich
- Eltern des Kindes berichten, das Kind kann sich in der Familiensprache
 - gut verständigen
 - etwas verständigen
 - nicht verständigen
- Andere Kolleg:in erzieher:in bzw. Erwachsene aus demselben Sprachkreis berichten über den Stand der Familiensprache des Kindes:
 - sehr gut
 - gut
 - mäßig
 - wenig
 - nicht

4 Die Familie des Kindes

Q Lebenssituation / Sprachpraxis in der Familie

- Mit wem lebt das Kind zusammen?
 - mit zwei Eltern/Eltern
 - mit einem Elternteil
- Hat das Kind ältere Geschwister, die aktiv gut deutsch sprechen?
 - ja
 - nein
 - ja
 - ja
- Das Kind lebt in der Herkunft / Asylbewerberheim
 - ja
 - nein
- Vater/Mutter haben in der Zeit seit Kontakte mit deutschsprachigen Familien
 - oft
 - manchmal
 - selten
 - nie
- Mutter in Deutschland seit 2011
 - in Deutschland
 - Russland
- Vater in Deutschland seit
 - in Deutschland
 - Russland
- Welche Sprache(n) spricht die Mutter mit dem Kind?
 - Deutsch
 - Russisch
- Welche Sprache(n) spricht der Vater mit dem Kind?
 - Deutsch
 - Russisch
- Deutschkenntnisse der Eltern (nach meinst Einbehaltung)
 - Mutter: gut
 - mittel
 - gering
 - keine
 - Vater: gut
 - mittel
 - gering
 - keine
- Beruf der Mutter:
 - Verkäuferin
 - Hausfrau
 - arbeitslos
- Beruf des Vaters:
 - gar nicht
 - Teilzeit
 - arbeitslos

R Die Familie in ihrer Beziehung zur Einrichtung

- Ich sehe Vater/Mutter
 - oft
 - manchmal
 - selten
 - nie
- Vater/Mutter erklugen sich nach dem Geschehen in der Einrichtung
 - oft
 - manchmal
 - selten
 - nie
- Vater/Mutter kommen zu Veranstaltungen in der Einrichtung
 - oft
 - manchmal
 - selten
 - nie
- Es gibt Gespräche mit Vater/Mutter über Erziehungsfragen/über das Kind
 - oft
 - manchmal
 - selten
 - nie
- Vater/Mutter haben ngere Beziehungen
 - nein
 - ja, welche?

sehr engagiert in Kita

Fur Beobachtungen und Anmerkungen

lebt mit Mutter und dem älteren Geschwister zusammen (Vater noch in Russland) 8-jährige Schwester lebt noch in Russland

Welche Konsequenzen zieht ich aus meinen Beobachtungen und wie geht es weiter (Termin, Arbeitsschritte, Ergebnisse)?

Datum	Arbeitsschritte / Ergebnisse
April 2014	E. hat sich die deutsche Sprache bereits sehr gut angeeignet fest täglich erweitert sie ihren deutschen Wortschatz ihre Muttersprache ist weiterhin präsent Probleme bestehen z.T. bei Antikulturverweigerung, dem Verfolgen von Medien (CD/Kassette), dem nötigen Einsatz von Nebenstimmen sowie Umkleungspunkten weitere Arbeitsschritte: reichlich Sprachinput anbieten Möglichkeit anbieten, russische Sprache zu vertiefen sowie Weiterzugeben (Angebot für andere Kinder, z.B. russische Lied lernen) Zahlen üben auf Deutsch mit Mutter kooperieren → Kulturkennlern FAZIT dafür, dass E. seit 3 Jahren Deutsch lernt, hat sie die Sprache sehr schnell und sicher verinnerlicht



Von wem wurde der Bogen ausgefüllt Tina Leisch (Monat, Jahr)
 Wann wurde der Bogen ausgefüllt April 2014
 Einrichtung Kita Future Kids Schwelm

Der Bogen wurde für die Arbeit für Frühpädagogik entwickelt als Teil des Projekts „Sprachentwicklung von Migrantenkindern – gezielte Beobachtung und Förderung“.
 Das Projekt wurde mit Mitteln des Bundesministeriums (BMBWF) gefördert.

Gedruckt auf 100% Recyclingpapier
 Alle Rechte vorbehalten – Printed in Germany
 © Verlag Herder, Freiburg im Breisgau 2016
 www.herder.de
 Design: Verena Treisch
 Druck und Bindung: © Himmer, Aachen 2016
 HNV 3198 3 Art. 2870-6
 ISBN-10: 3 401 28210 4





13. Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich,
Tina Katleen Leirich

dass ich diese Bachelorarbeit mit dem Thema

„Mehrsprachigkeit — eine Chance für die Zukunft?!“
Zweisprachig Aufwachsen in der Familie und in der Kindertagesstätte

selbstständig verfasst habe und keine anderen als die angegebenen
Quellen und Hilfsmittel benutzt wurden, sowie Zitate kenntlich gemacht
wurden.

(Ort, Datum)

(Unterschrift)