

## INTERNATIONALER KONGRESS

FRÜHKINDLICHE MEHRSPRACHIGKEIT  
MULTILINGUISME PRÉCOCE  
MULTILINGUALISM IN EARLY CHILDHOOD

CONGRESSHALLE SAARBRÜCKEN · 17./18. SEPTEMBER 2007

**Christa Kieferle & Dr. Bernhard Nagel**

## Wege zur Mehrsprachigkeit: Literacy in der Familie und in den Kitas

### Teil I

**Christa Kieferle**

#### 1. Migration und Bildung

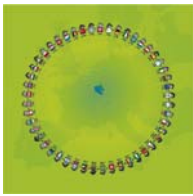
Wenn von Mehrsprachigkeit gesprochen wird, sollte immer von der Heterogenität dieses Begriffs in Bezug auf den Kontext ausgegangen werden, der einerseits durch geografisch-politische Gegebenheiten andererseits durch Migrationsbewegungen und sozio-ökonomische Bedingungen bestimmt ist. Der bildungspolitische und gesellschaftliche Kontext, in dem sich eine Erziehung zur Mehrsprachigkeit derzeit in Deutschland vollzieht, ist bestimmt durch Zu- und Abwanderungen von Arbeitsmigranten, Zuwanderung von Asylbewerbern, Kriegsflüchtlingen und Aussiedlern. In den vergangenen und kommenden Jahren wird auch eine vermehrte Zu- und Abwanderung durch europapolitische Veränderungen stattfinden.

In nächster Zukunft wird es also sicherlich keine Beruhigung der Wanderungsbewegungen in Europa geben. Demnach kann der Rückzug auf eine Einsprachigkeitsvorstellung keine Antwort auf die bildungspolitischen Herausforderungen sein. Das heißt in allen europäischen Ländern wird Mehrsprachigkeit, wenn dies nicht sowieso schon der Fall ist, als Normalität aufgefasst und die entsprechenden bildungspolitischen Grundlagen für eine mehrsprachige Erziehung in den Bildungseinrichtungen geschaffen werden müssen, denn „bereits im Jahr 2010 wird jeder dritte Schüler einen Migrationshintergrund haben, in den Stadtstaaten sogar jeder zweite“ (vgl. KMK-Präsident Zöllner, Berlin, 19.01.2007).

In klassischen Einwanderungsländern wie Australien, England, Kanada und Neuseeland ist der ISEI (International Sozio-Economic Index of Occupational Status => Status von Berufen hinsichtlich Bildung und Einkommen – Mittelwert beider Elternteile) der im Ausland geborenen Einwanderer höher als der der Einheimischen. Einwanderer in diese Staaten sind meist hoch qualifizierte Arbeitskräfte, die zu Hause nicht unbedingt die Landessprache sprechen, aber ihre Kinder zweisprachig erziehen. Die Situation in Deutschland ist eine andere. Die Migranten in Deutschland verfügen - auch wenn sich in den letzten Jahren eine leichte Trendwende andeutet - im Vergleich zu Einheimischen über einen relativ niedrigen sozio-ökonomischen Status. Dieser korreliert sehr hoch mit der Tatsache, dass zu Hause nicht Deutsch gesprochen wird. Betrachtet man aber den Unterschied zwischen den Migrantengruppen, die zu Hause die Landessprache sprechen und denen, die das nicht tun, so zeigt sich, dass der ISEI bei denen, die zu Hause Deutsch sprechen höher ist als in der anderen Gruppe. Migranten in Deutschland haben den größten Nachteil gegenüber den Einheimischen, allenfalls in Frankreich lassen sich ähnliche Verhältnisse vorfinden.

Der sozio-ökonomische Status spielt in allen an der PISAstudie beteiligten Ländern eine entscheidende Rolle für die Leistung der Schüler.

In amerikanischen Studien zum Einfluss des sozio-ökonomischen Status auf die Schulfertigkeiten zeigten sich erhebliche Differenzen zwischen Kindern aus Familien mit sehr niedrigem sozio-ökonomischen Status und den Mittelschichts- bzw. Oberschichtskindern sowohl in Hinsicht auf ihre kognitiven Fähigkeiten (Jencks & Phillips, 1998) als auch in Hinsicht auf expressive und rezeptive Sprachfertigkeiten (Denton, West & Walston, 2003; Vellutino et al., 1996), in der Fähigkeit Anfangslaute und Buchstaben zu erkennen, sowie in der Fähigkeit Farben und Zahlen zu benennen. Während bei den Oberschichtskindern bis zum Kindergartenbeginn rund 1000 Stunden vorgelesen wurde, kamen die Kinder aus den ärmsten Verhältnissen gerade einmal auf 25 Stunden (Hard & Risley, 2003).



## INTERNATIONALER KONGRESS

FRÜHKINDLICHE MEHRSPRACHIGKEIT  
MULTILINGUISME PRÉCOCE  
MULTILINGUALISM IN EARLY CHILDHOOD

CONGRESSHALLE SAARBRÜCKEN · 17./18. SEPTEMBER 2007

### Tab.1 Schulfertigkeiten von Kindern zu Beginn des Kindergartenbesuchs nach sozio-ökonomischem

**Status:** Aus: Neuman, Susan, B. 2006. The Knowledge Gap. Implications for Early Education. In: Dickinson, David & Neuman, Susan, B. (Hrsg.). Handbook of Early Literacy Research. Vol 2. Guilford Press. S. 30.

Fähigkeiten / Wissen / Bildung der Kinder	niedrigster sozio-ökonomischer Status	höchster sozio-ökonomischer Status
Buchstabenerkennen Alphabet	39%	85%
Laute in Wörtern identifizieren	10%	51%
Identifikation der Primärfarben	69%	90%
Bis 20 zählen	48%	68%
Den eigenen Namen schreiben	54%	76%
Menge der Zeit, die vor dem Kiga-Besuch vorgelesen wurde	25 Stunden	1.000 Stunden
Angehäuften Erfahrung mit Wörtern	13 Mio Wörter	45 Mio Wörter

Möglicherweise noch bedeutender als die Fähigkeitsdefizite sind die Wissensdefizite, die sich für Kinder auftun, die wenig Zugang zu Informationen während der alltäglichen Interaktionen haben - wie Susan Neuman in ihrer Arbeit „The Knowledge Gap“ annimmt (Neuman, 2006). Die Entwicklung von formalen Fertigkeiten getrennt von bedeutungsvollen Inhalten haben nur begrenzte Brauchbarkeit oder bleibende Kraft für jüngere Kinder. Begrenztes Inhaltswissen scheint letztlich zu späteren Verständnisschwierigkeiten zu führen (Vellutino et al., 1996) oder bei älteren Kindern zu Denkschwierigkeiten höherer Ordnung. Folglich wird sich der Abstand zwischen den sozio-ökonomischen Statusgruppen mit jedem Schuljahr vergrößern, wenn von klein auf die Entwicklung des konzeptuellen Wissens einem Fokus auf die relativ geringe Zahl notwendiger prozeduraler Fähigkeiten untergeordnet wird. Prozedurale Fähigkeiten sind natürlich außerordentlich wichtig, sie setzen Handlungsstrategien, Lernstrategien und Kontrollstrategien voraus und sie helfen durch das Erreichen routinierter Abläufe unser Tun zu steuern, deshalb wäre es ein fataler Fehler, diese von der Erziehung auszuklammern, es ist nur wichtig zu sehen, dass beide Bereiche, konzeptuelles Wissen und die Entwicklung prozeduraler Fähigkeiten, gleichermaßen gefördert werden müssen.

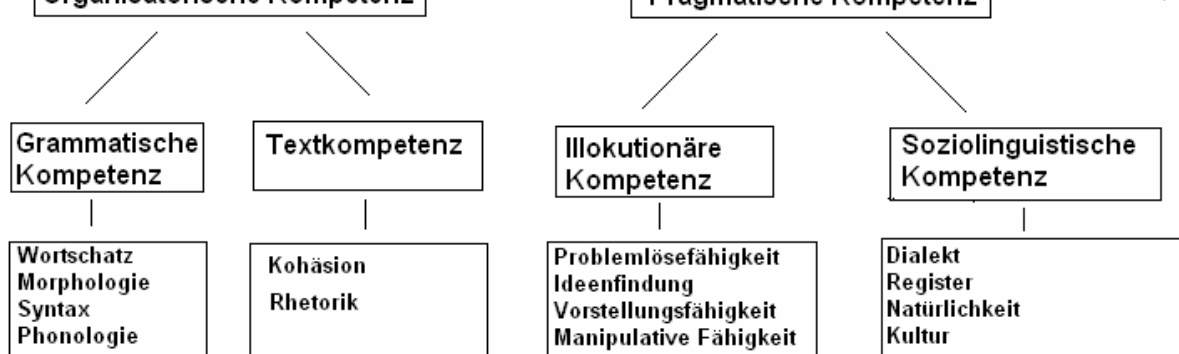
Wie in den USA wird auch in Deutschland viel darüber diskutiert, ob spezielle Interventionen wie Sprachförderprogramme und heilpädagogische Maßnahmen in der Lage sind, die Literacy-Fertigkeiten der Kinder zu verbessern und zu stärken. Aber es sieht so aus, als ob der wirkliche Einfluss nicht in solchen kurzen episodischen Maßnahmen liegt. Vielmehr scheint es die in den ersten Lebensjahren beginnende kontinuierliche, systematische und tägliche Art und Weise zu sein, mit der Erwachsene die Kinder dazu ermuntern, neues Wissen und neue Informationen zu erwerben.

In einer Studie über Programme mit nachhaltiger Effektivität für Kinder aus Armutsverhältnissen, verweist Frede (1998) auf Curriculumsinhalte und Lernprozesse, die Wissen und Fertigkeiten ausbilden - mit Betonung auf die Sprachentwicklung. Kinder, die eine breite Basis von Erfahrung in domänenspezifischem Wissen hatten, waren schneller in der Lage, auch komplexe Fähigkeiten zu erwerben, so Frede.

Lesen bedeutet Zugang zu Wissen. Auch deshalb ist die Förderung der Sprachkompetenz von zentraler Bedeutung in der frühen Kindheitserziehung und dies gilt gerade für die Erziehung zur Mehrsprachigkeit sowohl für die deutschen Kinder als auch für die Kinder, die eine andere Familiensprache sprechen.

## 2. Sprachkompetenz

Sprachkompetenz ist eine der wichtigsten Grundlagen für die Schul- und Bildungschancen von Kindern. Deshalb ist eine systematische Begleitung der Entwicklung von Kindern in Kindertageseinrichtungen dringend notwendig und zwar lange vor der Einschulung (Ulich, 2003). Wenn wir von Sprachkompetenz sprechen, dann sprechen wir von etwas sehr Vielschichtigem, was das unten stehende Modell von Bachman verdeutlicht.



**Quelle: Nach Bachman, L. F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. (Oxford Applied Linguistic Series). London: OUP. In: Brown, G. et al. (Hrsg.). (1994). *Language and Understanding*. London: OUP. S. 229**

Stellen Sie sich vor, ein Kind möchte in einer kleinen Gesprächsrunde eine Geschichte erzählen. Haben Sie schon einmal überlegt, welche sprachlichen und nicht-sprachlichen Fähigkeiten es hierfür braucht? Es sind eine ganze Menge – einige werde ich Ihnen im Folgenden erläutern:  
Zunächst einmal muss das Kind wissen, was eine Geschichte ist, wie sie anfängt, wie sie spannend gemacht wird, wie eine Geschichte enden kann. Dann muss es über einen so großen Wortschatz verfügen, dass es auch alles sagen kann, was es ausdrücken möchte. Der Wortschatz alleine genügt nicht, der Erzähler muss auch wissen, wie man einen Satz baut und damit dieser verständlich wird, muss er z.B. auch wissen, welche Endungen die Wörter haben müssen. Schließlich muss das Kind noch wissen, in welcher Sprache die anderen Zuhörer sprechen und in der gleichen Sprache sprechen, damit es alle verstehen.  
Und das Kind muss in der Lage sein, von etwas zu erzählen, das gar nicht im Hier und Jetzt ist, von etwas Fernem.

Aber stellen Sie sich vor, dieses Kind würde nur flüstern, oder die Geschichte schreien oder die Anderen beleidigen oder auch nur auf die eigenen Füße starren ohne die Anderen anzuschauen - das wäre ein sehr auffälliges Verhalten. Als Erzähler muss man also auch wissen, wie man in dieser Situation angemessen spricht und merken, wenn z.B. keiner mehr zuhört.

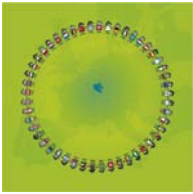
Sprachkompetenz ist ein sehr komplexer Begriff. Er bezeichnet eine Fülle von sprachlichen und nicht sprachlichen Fertigkeiten, die dazu dienen, dass Menschen miteinander erfolgreich auf allen sprachlichen Ebenen kommunizieren zu können. Außer grammatischen und pragmatischen Kompetenzen erfordert dies natürlich auch persönlichkeitsbezogene Kompetenzen, wie z.B. Einstellung, Motivation, Wertvorstellungen, ein gewisses Maß an Lernfähigkeit und Sprachlernbewusstsein, aber auch Weltwissen und soziales Wissen. Sprache besteht aus vielen Teilbereichen; denn in Wirklichkeit gibt es die Sprachkompetenz nicht, sondern ganz unterschiedliche Kompetenzen in verschiedenen Teilbereichen der Sprache, die allerdings nicht immer gleich gut entwickelt sind.

Es gibt ganz unterschiedliche Sprachstile und Sprachebenen in der gesprochenen Sprache und in der Schriftsprache. Dabei gelten die Unterschiede sowohl für die sprachstrukturellen Anforderungen (Grammatik) als auch für den Wortschatz.

Wenn Sie an Jugendsprache denken - so unterscheidet sie sich zum Teil ganz erheblich von der Sprache der Erwachsenen. Mit einem Lehrer spricht man in der Regel anders als mit der besten Freundin. Es besteht ein Unterschied zwischen Dialekt und Standardsprache ebenso wie zwischen der Schulsprache, die im Unterricht gesprochen wird, und der Alltagssprache, die zum Beispiel zu Hause in der Familie benutzt wird.

Auch auf der schriftsprachlichen Ebene gibt es Unterschiede, verschiedene Textsorten: Eine Gebrauchsanweisung für die Bedienung eines Haushaltsgerätes hat vom Stil her mit einem Grimm'schen Märchen ebenso wenig gemeinsam wie eine Unfallberichtserstattung in der Zeitung mit einem lyrischen Gedicht von Goethe. In einem wissenschaftlichen Text werden meist sehr komplexe Sätze mit vielen fachsprachlichen Fremdwörtern verwendet, während in einem Bilderbuch eher kurze Sätze mit Wörtern aus Alltagssituationen vorkommen.

Warum ist es denn wichtig, dass Kinder sowohl in der gesprochenen als auch in der Schriftsprache gefördert werden? Was unterscheidet denn gesprochene Sprache von der Schriftsprache? Hier nur ein paar Aspekte zu diesem Thema: Wenn wir z.B. mit Nachbarn zusammensitzen und diskutieren, dann kennen wir den Diskussionsgegenstand in der Regel. Wir müssen ihn meist nicht näher beschreiben. Auch ist es nicht notwendig, dass wir alle Sätze immer vollständig bilden, um verstanden zu werden, schließlich können wir auch noch körpersprachliche Mittel einsetzen wie Mimik und Gestik, um etwas zu verdeutlichen oder unsere Einstellung mitzuteilen. Wenn wir aber z.B. eine Geschichte schreiben, müssen wir genau angeben, wann und wo das Ereignis stattgefunden hat, wer dabei war, usw. Außerdem braucht die Geschichte eine Struktur



## INTERNATIONALER KONGRESS

FRÜHKINDLICHE MEHRSPRACHIGKEIT  
MULTILINGUISME PRÉCOCE  
MULTILINGUALISM IN EARLY CHILDHOOD

CONGRESSHALLE SAARBRÜCKEN · 17./18. SEPTEMBER 2007

- eine Einführung, einen Höhepunkt und einen Schluss. Und die Sätze müssen in einer logischen Reihenfolge stehen, damit der Inhalt verständlich wird. Die Geschichte muss so geschrieben sein, dass sie jeder versteht, denn unser Leser kann ja nicht nachfragen, wenn er etwas nicht verstanden hat.

Wenn jemand zum Erzähler wird, wenn er von Ereignissen und Situationen erzählt, die der Gesprächspartner nicht kennt, verwendet er dekontextualisierte Sprache. Dekontextualisierung bedeutet das Erzählen von Fernem, das Sich-lösen vom Hier und Jetzt, das über die eigene Erfahrung und über die reale Welt Hinausgehen und sie erfordert die wichtige Fähigkeit abstrahieren zu können.

Auch das gehört zu einer umfassenden Sprachkompetenz, wie sie für einen erfolgreichen Bildungsweg nötig ist, und deshalb ist im Vorschulbereich die Förderung von Erzählkompetenz, d.h. einer längeren Erzählung folgen, selbst eine Geschichte erzählen können, sehr wichtig. Ebenso wichtig ist natürlich auch die Förderung des Textverständnisses, d.h. sprachlich vermittelte Zusammenhänge verstehen zu können.

Jim Cummins hat zwischen zwei Typen von Sprache unterschieden: den „basic interpersonal communication skills“ (BICS) und der „cognitive academic language proficiency“ (CALP). Untersuchungen haben gezeigt, dass der Durchschnittslerner die dialogorientierte Sprachkompetenz (BICS) innerhalb von zwei bis fünf Jahren erreichen kann. Aber die Entwicklung von Sprachkompetenz in einer mehr formalen Schulsprache (CALP) kann zwischen vier und sieben Jahren brauchen, abhängig von vielen Variablen wie dem Grad der Sprachfertigkeit, dem Alter und der Zeit des Eintritts in eine Institution usw., aber auch abhängig vom Grad der Unterstützung sich diese Fertigkeiten anzueignen (Cummins, 1981, 1996; Hakuta, Butler, & Witt, 2000; Thomas & Collier, 1997).

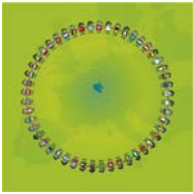
Stellen Sie sich vor, Sie haben ihre Freundin zum Essen eingeladen. Ihr Kind sieht, wie Ihre Freundin nach den Keksen greift, und sagt: „Es ist besser, du nimmst die Kekse nicht, sonst wirst du noch fatter!“ Es ist Ihnen natürlich sehr peinlich, dass Ihr Kind so unanständig daherredet. Sie sollten aber bedenken, dass Ihr Kind möglicherweise nicht weiß, wie man Sprache in sozialen Situationen angemessen verwendet, also noch keine pragmatische Kompetenz erworben hat und sich bei solchen Äußerungen gar nichts denkt. Pragmatische Kompetenzen zeigen Sie jeden Tag, wenn Sie Sprache für ganz unterschiedliche Zwecke benutzen, z.B. beim Grüßen, wenn Sie jemanden informieren, etwas befehlen, etwas versprechen oder auch erbitten.

Sie zeigen pragmatische Kompetenzen auch dann, wenn Sie Sprache den Bedürfnissen des Zuhörers und der Situation angemessen wechseln und z.B. mit einem Erwachsenen anders sprechen als mit einem Kind oder wenn Sie in der Kindertageseinrichtung anders sprechen als zu Hause. Pragmatische Kompetenzen zeigen Kinder z.B. in einer Gesprächsrunde, wenn sie auf die Beiträge von anderen Kindern eingehen oder sich im Tonfall und in der Lautstärke auf verschiedene Gesprächspartner und Situationen einstellen können oder wenn sie Höflichkeitsformen verwenden.

Bei jedem Gespräch ist Ihnen unbewusst klar, welche Regeln Sie in einem Gespräch einhalten müssen. Wenn Sie z.B. im Gespräch einen Sprecherwechsel einleiten, also meist durch Gestik und Mimik anzeigen, dass der nächste dran ist, haben Sie pragmatische Kompetenz bewiesen. Dasselbe gilt, wenn Sie beim Thema bleiben können oder bei Missverständnissen das Gesagte neu formulieren.

Bei der pragmatischen Kompetenz wird nach Bachmans Modell zwischen illokutionärer und soziolinguistischer Kompetenz unterschieden. Zur illokutionären Fähigkeit zählen die Ausführung ritueller, informativer, erkenntnissuchender, problemlösender Sprechakte, ebenso die Planung des Effekts der Äußerung auf den Gesprächspartner, also ein bewusster Einsatz von Sprache mit manipulierender Funktion und natürlich auch die Verarbeitung der Äußerung des Gesprächspartners.

Wenn zum Beispiel der Bürgermeister in eine Kindertageseinrichtung kommt, dann wird er in der Regel formal begrüßt: „Guten Tag Herr Bürgermeister! Wir fühlen uns sehr geehrt, dass Sie sich die Zeit genommen haben....“. Wenn Sie aber eine Freundin treffen, werden Sie nicht zu ihr sagen „Guten Tag Frau Maier!“ (außer im Spaß), sondern Sie werden eher sagen: „Ja, hallo! Schön, dich zu sehen! Na, wie geht's?“ Den Bürgermeister würden Sie nicht fragen: „Na, wie geht's?“ – dieses Wissen ist soziolinguistische Kompetenz, also die Fähigkeit, Sprache in unterschiedlichen Umgebungen angemessen anzuwenden, d.h. nach den jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Normen. Es ist die soziolinguistische Kompetenz, die uns erlaubt, in einer Situation angemessen höflich zu sein und uns in die Lage versetzt, auf die Absichten von anderen zu schließen. In unserem Alltagsleben passen wir die Art der Sprache der geforderten Formalität oder



## INTERNATIONALER KONGRESS

FRÜHKINDLICHE MEHRSPRACHIGKEIT  
MULTILINGUISME PRÉCOCE  
MULTILINGUALISM IN EARLY CHILDHOOD

CONGRESSHALLE SAARBRÜCKEN · 17./18. SEPTEMBER 2007

Vertrautheit an. Wir drücken z.B. Verbundenheit gegenüber Gruppen aus, zu denen wir gehören oder gehören wollen und drücken Achtung gegenüber Menschen aus, die wir nicht gut kennen. Die sprachlichen Mittel, die wir hierbei einsetzen, sind ganz unterschiedlich: z.B. Höflichkeitsformen, Dialekte und Ethnolekte (z.B. das so genannte Türken-Deutsch) und bestimmte Sprachstile.

### 3. Literacy-Entwicklung

Um Sprache in allen ihren Dimensionen verstehen und benutzen zu können, ist es notwendig eine möglichst hohe schriftsprachliche Kompetenz zu erwerben, da sich Schriftsprache einerseits in wesentlichen Dingen von der gesprochenen Alltagssprache unterscheidet, andererseits wird über Schriftsprache sehr viel Wissen vermittelt. In vielen wissenschaftlichen Untersuchungen hat sich gezeigt, dass die Kinder, denen die Eltern schon von klein auf viel vorgelesen haben, die schon früh Erfahrungen mit Schriftsprache gemacht haben und die in einer sprachanregenden Umgebung aufgewachsen sind, in der Schule erfolgreicher sind.

Für den Begriff Literacy gibt keine deutsche Übersetzung, wir können nur den Inhalt beschreiben. Literacy bedeutet ganz allgemein, eine Reihe von Fähigkeiten, um die herrschenden symbolischen Systeme einer Kultur verstehen und benutzen zu können, also lesen, schreiben und aktiv zuhören zu können. Zum Inhalt dieses Begriffs gehören aber auch das Verständnis mathematischer Konzepte und Medienkompetenz, d.h. die Fähigkeit in einer breiten Spanne von Technologien und Medien kommunizieren und diese benutzen zu können.

Diese Fähigkeiten müssen Kinder aber erst entwickeln. Das Konzept der Literacy-Erziehung im Vorschulalter ist nicht gleichbedeutend mit vorgezogenem Schriftspracherwerb (Ulich, 2003). Es bezieht sich vielmehr auf die Förderung von:

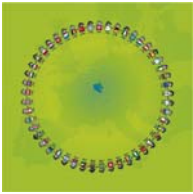
- Vertrautheit mit Buch- und Schriftkultur
- Interesse an Schreiben und Schrift
- Dekontextualisierung von Sprache
- Erzählkompetenz und -freude
- Bewusstsein für verschiedene Sprachstile und Textsorten
- Kompetenzen und Interessen im Bereich von Laut- und Sprachspielen, Reimen u. Gedichten

Früher ist man davon ausgegangen, dass die Literacy-Entwicklung erst mit dem Schriftspracherwerb beginnt. Heute weiß man, dass sie schon ganz früh parallel zum Spracherwerb verläuft und dass diese beiden Fähigkeiten sich gegenseitig beeinflussen. Im Alter von vier Jahren haben Kinder in der Regel die grundlegenden Strukturen ihrer Muttersprache erworben. Dennoch braucht es noch Jahre, bis sie alle Aspekte der Sprache gelernt haben und das gelingt umso leichter, je besser Literacy- und Sprachentwicklung miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig verstärken.

Die Literacy-Entwicklung ist mit der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten und mit Wahrnehmungskompetenzen wie phonologischer Bewusstheit und visueller Wahrnehmung verbunden. Wichtig ist aber nicht nur die Erkenntnis, dass gesprochene Wörter aus kleineren Sprechereinheiten zusammengesetzt sind, oder die Erkenntnis, dass Buchstaben diese Laute repräsentieren. Eine zentrale Rolle bei der Literacy-Entwicklung spielen auch die Umgebungsfaktoren, einschließlich der materiellen Ressourcen und die Qualität der häuslichen Umgebung (Neuman, 2006). Diese Faktoren tragen viel zur Entwicklung von Hintergrundwissen, Konzepten und Wortschatz bei und ebenso zur Vertrautheit mit Syntax und Semantik und letztlich auch zur Entwicklung von Fähigkeiten des verbal-logischen Denkens. Man muss also aufpassen, dass man sich in der Pädagogik nicht darauf beschränkt, zu sehen, wie Kinder lernen, sondern man muss sich auch darüber Gedanken machen, was sie lernen sollen.

Sprachförderung als zentrales Thema der Bildungsarbeit in der Kindertageseinrichtung muss verbunden sein mit der Förderung der sozial-emotionalen Fähigkeiten; auch diese haben einen starken Einfluss auf die Literacy-Entwicklung. Eine nachhaltige Literacy-Entwicklung erfordert mehr als den Erwerb von linguistischen, kognitiven Fertigkeiten und Wahrnehmungsfähigkeiten.

Kinder müssen ebenso die Fertigkeiten entwickeln, die das soziale und affektive Verhalten steuern, d.h. „Selbststeuerung/Rücksichtnahme“ (eigene Wünsche zurückstellen, sich in die Situation Anderer versetzen und Rücksicht nehmen), ebenso wie „Aufgabenorientierung“ (Aufgaben selbstständig und zielstrebig bearbeiten) und „Stressregulierung“ (in Belastungssituationen ansprechbar bleiben, Fassung bewahren oder wieder finden, emotionale Ausgeglichenheit). Diese Fertigkeiten sind wichtig, um eine gute Beziehung zu Erziehern bzw. Lehrern und Gleichaltrigen aufzubauen, schwierige Aufgaben bearbeiten zu können und um



## INTERNATIONALER KONGRESS

FRÜHKINDLICHE MEHRSPRACHIGKEIT  
MULTILINGUISME PRÉCOCE  
MULTILINGUALISM IN EARLY CHILDHOOD

CONGRESSHALLE SAARBRÜCKEN · 17./18. SEPTEMBER 2007

die Motivation zu entwickeln, ein autarker Lerner zu werden. Eine zufrieden stellende Theorie der frühen Literacy-Entwicklung muss also die Zusammenhänge zwischen Sprachentwicklung und Entwicklung schriftsprachlicher Fertigkeiten und der Interaktion zwischen sozialer Entwicklung, Selbstregulation und Motivationsprozessen beachten (Dickinson et al., 2006).

Als Bildungsziel ist es nicht ausreichend, dass jemand so viel schriftsprachliche Fertigkeiten erwirbt, dass er in seiner Umgebung gut zurecht kommt, d.h. Straßennamen lesen, die Preise im Supermarkt zusammenzählen oder den Sportteil in der Zeitung lesen kann. Vielmehr muss Ziel der Bildungsarbeit das Beherrschen der Sprache und Schriftsprache in allen ihren Dimensionen sein. Dazu gehören: Erzählkompetenz, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Sprachbewusstsein, Schriftkultur und Textverständnis. Und diese Fertigkeiten-Entwicklung beginnt ganz früh im Elternhaus.

Literacy ist ein Beispiel dafür, dass sich die Kapazitäten und Fertigkeiten von Kindern durch die Erwachsenen-Kind-Beziehung herausbilden (Pianta, 2006). Literacy ist ein Niederschlag solcher Interaktionen. Am häufigsten wurde diese Interaktion beim Bilderbuchbetrachten von Müttern oder Lehrern mit Kindern untersucht (u.a. Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Es ist ganz klar, dass die Interaktion mit Erwachsenen eine viel größere und nachhaltigere Rolle in der Literacy-Entwicklung spielt als nur ein Setting mit Bilderbuchlesen. Beziehung unterstützt Literacy durch Sprachanregung und Konversation, Aufmerksamkeitsregelung, Aktivierung des Nervensystems, Interesse, emotionale Erfahrung, direkte Übermittlung von phonologischer Information und Inhalt sowie die Motivation etwas zu verstehen, was auch das kulturelle Verständnis fördert (vgl. u.a. Whitehurst & Lonigan, 1998). Im Kontext der Beziehung zu Erwachsenen tritt die Erfahrung mit Literacy auf mehreren Ebenen über mehrere Domänen hinweg auf, indem sie sowohl die Motivations- und Vorstellungssysteme aktivieren, die ein Interesse an schriftlichen Worten, die Meinungen und Informationen enthalten, als auch kognitive, linguistische und aufmerksamkeitssteuernde Mechanismen, die Regeln übermitteln, z.B. wie Phoneme und Grapheme aufeinander abgestimmt sind.

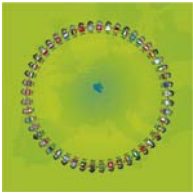
#### 4. Zweitspracherwerb

Es gibt keine einfache Erklärung dafür, dass manche Menschen erfolgreich eine zweite Sprache lernen und manche nicht. Sozialisation und Bildung, Erfahrung, Unterschiede der Einstellungen, der Persönlichkeit, des Alters und der Motivation, alle diese Faktoren spielen eine Rolle (vgl. u.a. Bialstock & Hakuta, 1994, Tabors, 1997).

Um eine zweite Sprache zu lernen, muss es für das Lernen der neuen Sprache einen Antrieb geben. Das reicht aber nicht aus, der Lerner muss auch in der Lage sein, Sprache zu verarbeiten, also über ein Sprachvermögen verfügen: z.B. Laute unterscheiden und bilden, Schallfolgen z.B. „Hase“ mit Objekten verknüpfen und sich das auch merken können, einzelne Wörter zu größeren Einheiten zusammenfügen usw. Das sind wichtige Voraussetzungen, sie nutzen aber nicht viel, wenn das lernende Kind keinen Zugang zur Sprache hat, wie dies bei einer Kommunikation in seiner Umgebung oder auch beim Unterricht der Fall wäre. Sprachentwicklung ist ein Prozess, der mit anderen Entwicklungs- und Reifeprozessen einhergeht. Sie hängt einerseits von biologischen Faktoren ab wie z.B.:

- Sprachlernfähigkeit, d.h. der Fähigkeit Sprache zu verarbeiten – sprachliche Äußerungen zu bilden und zu verstehen
- sprechmotorischen Voraussetzungen
- Merkfähigkeit
- Motivation und Interesse

Dies sind Fähigkeiten, die das Kind gewissermaßen selbst „mitbringen“ (entwickeln) muss. Was Erwachsene aber zu einer gelingenden Sprachentwicklung beitragen können, das sind Lerngelegenheiten. Das können sowohl Interaktionen mit Erwachsenen oder Gleichaltrigen sein als auch die Auseinandersetzung mit Bild und Schrift. Wichtig ist die Menge, Fülle und die Qualität von sprachlicher Anregung und von Gelegenheiten zu kommunizieren. Je mehr Gelegenheiten das Kind also hat, sprachlich aktiv zu werden, je mehr komplexe und interaktiv ausgerichtete sprachliche Anregungen es bekommt, desto schneller schreitet der Erwerbsprozess voraussichtlich voran. Hier gibt es eine Fülle von Möglichkeiten, die in den Kindergartenalltag eingeflochten werden können, zum Beispiel: Informative Gespräche mit den Kindern führen, Diskussionen und Dialoge in



## INTERNATIONALER KONGRESS

FRÜHKINDLICHE MEHRSPRACHIGKEIT  
MULTILINGUISME PRÉCOCE  
MULTILINGUALISM IN EARLY CHILDHOOD

CONGRESSHALLE SAARBRÜCKEN · 17./18. SEPTEMBER 2007

Kleingruppen führen, Reime verwenden, sprachgebundene Spiele spielen, Vorlesen – nicht nur Prosa, auch Poesie, gemeinsame tägliche Vorleserituale, Geschichten nacherzählen, Rollenspiele (Restaurant, Post, Schule usw.), Briefe schreiben....

Viele Kinder haben von ihren Eltern keine Literacy-Erziehung erhalten. Umso wichtiger ist es, dass vor allem die Migrantenkinder, die eine zweite Sprache lernen müssen, besonders viel Sprachanregung und besonders viele Sprechansätze brauchen, bei denen Sie die neue Sprache und die pragmatischen Kompetenzen trainieren können.

### 5. Mehrsprachigkeit und kulturelle Identität

Mehrsprachigkeit, also Aufwachsen mit mehreren Sprachen, ist für die meisten Kinder in der heutigen Welt völlig selbstverständlich. Auch in vielen europäischen Ländern ist Zweisprachigkeit Normalität. Deutschland aber hat eine eher monolinguale Sprachtradition und tut sich im Bildungssystem noch schwer, eine mehrsprachige Perspektive einzunehmen. Mehrsprachiges Aufwachsen wird immer noch als Ausnahme und als Ursache von mancherlei Problemen gesehen.

Dabei ist Zweisprachigkeit kein Risikofaktor für die Sprachentwicklung – im Gegenteil, Kinder können ohne Probleme mehrere Sprachen nebeneinander lernen. Heute geht man davon aus, dass ein früher Kontakt mit anderen Sprachen die kognitiven Fähigkeiten fördert. Mehrsprachige Kinder lernen z.B. leichter als monolinguale Kinder, dass es verschiedene „Sprachcodes“ gibt, die man je nach Situation wechseln kann. Bereits 5-Jährige wissen, welche Sprachen sie sprechen und für die meisten mehrsprachigen Kinder in Deutschland ist der Sprachenwechsel neben der deutschen Sprache das zweitwichtigste Verständigungsmittel.

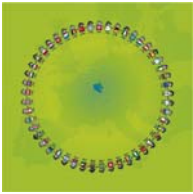
Mehrsprachige Kinder entwickeln mit der Zeit eine Art „Sprach-Entscheidungs-system“: Sie wählen zuerst die Sprache, die die Person verwendet, mit der sie sprechen. Außer der Sprache des Gesprächspartners spielt aber auch noch die Situation und die Funktion der Kommunikation eine Rolle: Z.B. wenn die Sprache gefühlvoll sein soll, dann werden eher Begriffe aus der Sprache verwendet, in der der Sprecher eher Gefühle ausdrücken kann. Mehrsprachige Kinder in Deutschland haben nach Untersuchungen eher nicht-deutsche Freunde. Mit diesen unterhalten sie sich in der Regel auf Deutsch oder sie mischen Erst- und Zweitsprache (= vgl. Ethnolekt → z.B. Türkendeutsch). Dies tun sie aber nicht willkürlich, sondern bestimmten Regeln folgend. Sie sind sich sehr wohl bewusst, wann sie welche Sprache einsetzen und mischen die Sprachen nicht, wenn sie sich mit einsprachigen Menschen unterhalten.

Immer wieder kann man in der Kindertageseinrichtung beobachten, dass sich bilinguale Kinder weigern, in der Öffentlichkeit mit ihrer Mutter in der Familiensprache zu sprechen. Manchmal schämen sie sich für diese Sprache. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn diese in der Umgebung einen niedrigen Stellenwert hat und nicht genug Wertschätzung erfährt. Auch wenn die Sprache des Kindes geschätzt wird, kommt es durchaus vor, dass ein Kind phasenweise seine Erstsprache verweigert.

McLaughlin stellte fest, dass die Aufrechterhaltung von zwei Sprachen von einer ganzen Reihe von Faktoren abhängt, wie das Prestige einer Sprache, kultureller Druck, Motivation, Möglichkeiten des Gebrauchs – aber nicht das Alter (McLaughlin, 1994, S. 73). Es ist eher selten, dass beide Sprachen gleich gut beherrscht werden. Kinder beherrschen beide Sprachen nur dann gleich gut, wenn sie dies als wertvoll oder nützlich wahrnehmen. Kinder haben ihre Einstellungen zur Erstsprache ebenso wie sie sie zur Zweitsprache und deren Sprechern gegenüber haben. Diese Einstellungen sind wichtig für den Erwerbserfolg in der zweiten Sprache, aber auch für den Erhalt der Erstsprachfähigkeiten (Colliers, 1995).

In beiden Erst- und Zweitspracherwerb unterstützt eine anregende und sprachlich reichhaltige Umgebung die Sprachentwicklung. Wie oft und wie gut Eltern mit ihren Kindern kommunizieren ist ein starker Prädiktor dafür, wie schnell Kinder ihre sprachlichen Fähigkeiten entwickeln. Indem man Kinder dazu ermuntert, ihre Wünsche, Gedanken und Gefühle entweder in beiden oder in nur einer Sprache auszudrücken, erweitern Kinder ihre sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten.

Kleine Kinder werden bilingual, wenn es eine wirkliche Notwendigkeit gibt, in beiden Sprachen zu sprechen und sie werden sehr schnell wieder monolingual, wenn es nicht mehr notwendig ist, beide Sprachen zu verwenden. Wenn die Interaktionen der Kinder außerhalb der Familie nur in einer Sprache stattfinden,



## INTERNATIONALER KONGRESS

FRÜHKINDLICHE MEHRSPRACHIGKEIT  
MULTILINGUISME PRÉCOCE  
MULTILINGUALISM IN EARLY CHILDHOOD

CONGRESSHALLE SAARBRÜCKEN · 17./18. SEPTEMBER 2007

werden sie sehr schnell in diese Sprache wechseln und werden ihre erste Sprache nur noch vorwiegend rezeptiv beherrschen.

Wenn Kinder nur wenige Gelegenheiten haben, Sprache zu verwenden und nicht mit einem reichhaltigen Erfahrungsfundament versorgt wurden, dann werden sie die zweite Sprache nicht gut lernen und gleichzeitig werden sie ihre Erstsprache auch nicht weiterentwickeln.

Das Lernen einer Sprache erfolgt nicht linear - und formaler Unterricht beschleunigt den Lernprozess nicht. Spracherwerb ist ein dynamischer Prozess – Sprache muss bedeutungsvoll sein und es bedarf vieler Gelegenheiten, sie auch einsetzen zu können (Krashen, 1996).

In vielen wiss. Arbeiten wird dargelegt, dass Kinder keine vollständige Literalität und Bildung in der zweiten Sprache erreichen, wenn sie ihre erste Sprache nicht vollständig erwerben (Collier & Thomas, 1995). Die interaktive Beziehung zwischen Sprachentwicklung und kognitiver Entwicklung ist nicht zu unterschätzen und das Erhalten und Ausbauen der Familiensprache unterstützt die Fortsetzung der kognitiven Entwicklung: Alles, was ein Kind in der Erstsprache erworben hat – Literacy-Entwicklung, schulbezogene Fähigkeiten, die Ausbildung von Konzepten, Fachwissen und Lernstrategien werden in die zweite Sprache übertragen. Gelesen wird in allen Sprachen gleich und Lesen wird in allen Sprachen gleich vermittelt.

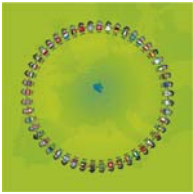
Wenn Kinder alle neuen Informationen und Fertigkeiten nur auf Deutsch erhalten, wird ihre erste Sprache stagnieren und nicht mit dem neuen Wissen Schritt halten können. Das kann zu einem begrenzten Bilingualismus führen. Die Förderung nur der deutschen Sprache vermittelt den Kindern den Eindruck, dass verschiedene Sprachen und Kulturen nicht wertgeschätzt werden.

Gesellschaftlich ist die Zweisprachigkeit von Kindern z.B. türkischer, pakistanischer oder albanischer Herkunftssprachen häufig nicht als kultureller Wert und Bereicherung anerkannt, wie das z.B. bei der so genannten „Elite-Zweisprachigkeit“ der Fall ist, also etwa bei Englisch oder Französisch, sondern es besteht ein Anpassungsdruck in Richtung auf eine Einsprachigkeit in der Zweitsprache. Die Erstsprache ist aber ein wichtiger Teil der Identität der nicht deutschsprachig aufwachsenden Kinder und alle Kinder brauchen die Wertschätzung ihrer Person als Ganzes. Viele Kinder haben nicht zu wenig Motivation, eine zweite Sprache zu lernen, sondern zu wenig Selbstvertrauen, dies zu versuchen.

In vielen Kindertageseinrichtungen sind so viele unterschiedliche Sprachen vertreten, dass es unmöglich ist, jedes Kind individuell in seiner Erstsprache zu fördern; das ist einerseits Aufgabe der Eltern, die ihren Kindern eine positive Einstellung zu beiden Kulturen vermitteln und ihnen eine sprachanregende Umgebung in der Erstsprache bieten sollten: sich mit den Kindern unterhalten, ihnen Dinge erklären, Geschichten erzählen und sich zusammen mit Büchern beschäftigen. Andererseits ist es die Aufgabe der Erzieherin, die Kinder vor allem durch Wertschätzung und Interesse zu ermuntern, beide Kulturen und Sprachen als gleichwertig zu erkennen. Wenn wir eine neue Sprache lernen, lernen wir nicht nur einen neuen Wortschatz und eine neue Grammatik, sondern wir lernen auch neue Arten der Organisation von Konzepten, neue Arten des Denkens und neue Wege eine Sprache zu lernen (Bialstock & Hakuta, 1994, 122).

Kinder mit Migrationshintergrund leben meist in zwei Kulturen – Familien- und Umgebungskultur. Unter einer bikulturellen Identität wird eine persönliche und ganzheitliche Identität verstanden, die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit in zwei kulturellen und sprachlichen Bezugssystemen beinhaltet. Migrantenkinder müssen diese Identität erst entwickeln. Sie erfahren, dass sie zu einer Minderheit in der Gesellschaft gehören und eine andere Sprache sprechen; sie haben deshalb oft das Gefühl des Andersseins. Das Hauptziel einer interkulturellen Erziehung muss sein, dass sich die Kinder in beiden Kulturen wohl fühlen. Deshalb ist es sehr wichtig, dass Erzieherinnen ihre eigenen Einstellungen, Konzepte und Handlungen im Bereich der interkulturellen Erziehung immer wieder kritisch reflektieren.

Es ist wichtig, einen positiven Unterschiedsbegriff aufzubauen, der von der Gleichwertigkeit der Kulturen ausgeht, so dass sich das Kind allmählich mit beiden Kulturen identifizieren kann. Identität ist eng verknüpft mit der familiären und gesellschaftlichen Sozialisation. Wenn die Eltern eines Kindes kein Problem haben, sich in eine Gesellschaft zu integrieren, viel Kontakt zu anderen Kulturen pflegen und vielleicht noch mehrere Sprachen sprechen, dann werden auch ihre Kinder keine Probleme mit einer bikulturellen Identität haben. Das Aufwachsen eines Migrantenkundes in der deutschen Umgebung ohne "Identitätsverlust" oder



## INTERNATIONALER KONGRESS

FRÜHKINDLICHE MEHRSPRACHIGKEIT  
MULTILINGUISME PRÉCOCE  
MULTILINGUALISM IN EARLY CHILDHOOD

CONGRESSHALLE SAARBRÜCKEN · 17./18. SEPTEMBER 2007

"kulturelle Zerrissenheit" gelingt nur, wenn das Kind auch erlebt, dass es keine Kultur gibt, die besser oder schlechter als eine andere ist, sondern dass die Kulturen einfach nur unterschiedlich sind.

Zum Beispiel kann neben dem Thema „Weihnachten“ auch einmal das islamische „Bayram“ besprochen und gefeiert werden, so dass die muslimischen Kinder in gleichem Maße wie die christlichen etwas über ihre Feste erfahren und sehen, es gibt da zwar große Unterschiede, aber beide sind gleich schöne Feste für die Kinder. Oder nicht-deutsche Eltern können dem Kind ein deutsches Buch in der deutschen Sprache vorlesen - das können auch Eltern, die noch nicht so gut Deutsch sprechen. Die Eltern sollten sich aber über die Geschichte in der Familiensprache unterhalten und auch die Fragen der Kinder in dieser Sprache beantworten. So erfährt das Kind eine gleiche Wertschätzung beider Sprachen.

Ganz gleich, ob die Erst- oder die Zweitsprache gefördert werden soll, nötig sind Formen der sprachlichen Bildung, die sehr früh anfangen und die sich längerfristig auf die Sprachentwicklung auswirken.

Das Konzept der Literacy-Erziehung im Vorschulalter bezieht sich auf die Förderung von Lesebereitschaft, Erzählkompetenz und Schriftspracherwerb und die damit verbundenen „Kulturtechniken“, Interessen und Kompetenzen, wie z.B. die spielerische Begegnung mit Bilderbüchern, Erzählungen und Schriftkultur, der Förderung von Interesse an sprachlichen Mitteilungen, von Spaß an Sprache oder der Förderung von „Textverständnis“ und Erzählkompetenz.

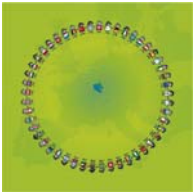
Schon bei der Förderung der Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs sollten sich pädagogische Fachkräfte nicht einseitig auf die deutsche Sprache einengen, sondern auch Kompetenzen aus anderen Sprach- und Schriftkulturen aufgreifen. Einsprachig aufwachsende Kinder erfahren dadurch ebenfalls einen Lernzugewinn - hier erfahren sie im täglichen Umgang, dass man seine Gedanken auch in ganz anderen Gesten, Lauten und Worten darstellen kann und dass Laute mit ganz unterschiedlichen Zeichen verbunden werden können.

Erzieher können bilinguale Texte verwenden oder Geschichten, in denen die Kultur eines Kindes vorkommt; sie können den Gruppenraum mit Postern oder Gegenständen dekorieren, die die unterschiedlichen Kulturen widerspiegeln. Sie können auch ganze Projekte organisieren, die sich mit den einzelnen kulturellen Inhalten befassen und dabei auch die Familien der Kinder oder andere Personen mit dem gleichen kulturellen Hintergrund mit einbeziehen. Die Wichtigkeit, die Heimkultur der Kinder in den Alltag mit einzubeziehen ist ein gut dokumentiertes Konzept in der bilingualen Erziehung (Doherty, Hilberg, Pinal, & Tharp, 2003). Kulturelle Projekte können viele Fertigkeiten einbeziehen, einschließlich lesen, schreiben, sprechen, etwas vorführen oder Bilder malen. Solche kulturellen Projekte können auch mit anderen Konzepten kombiniert werden, zum Beispiel mit projekt-basiertem oder kooperativem Lernen und sie können an schon erworbenes Wissen geknüpft werden. Immer geht es darum, den Kindern die kulturellen Unterschiede einerseits wahrnehmbar zu machen aber diese auch gleichzeitig wertzuschätzen.

Geschichtenerzählen ist eine andere Möglichkeit Sprache und Kultur einzubeziehen. Vielleicht kann ein älteres Kind eine Geschichte oder ein Märchen aus seinem Kulturkreis erzählen – einmal auf Deutsch, ein anderes Mal in der Herkunftssprache. Es können aber auch die Eltern oder andere Angehörige des jeweiligen Kulturkreises in die Einrichtung kommen und Geschichten erzählen - dies ist vor allem dann sinnvoll, wenn es keine schriftsprachlichen Materialien für eine bestimmte Sprache gibt. Diese Erfahrung kann Kindern helfen Selbstvertrauen aufzubauen und sie stellt gleichzeitig eine kulturelle Wertschätzung dar.

Größere Kinder können auch einen Gegenstand oder etwas Essbares mitbringen, alles was ihre Kultur repräsentiert, und etwas über dessen Gebrauch, über die Herkunft erzählen oder darüber erzählen wie und woraus er gemacht wurde.

Sie sehen, es gibt eine Vielzahl von Möglichkeiten, kulturelle Unterschiede zu thematisieren und sie gleichermaßen wertzuschätzen. Damit dies aber möglich ist, muss man allerdings auch wissen, zu welchem Kulturkreis das Kind überhaupt gehört und welche Sprache in seiner Familie überhaupt gesprochen wird.



## INTERNATIONALER KONGRESS

FRÜHKINDLICHE MEHRSPRACHIGKEIT  
MULTILINGUISME PRÉCOCE  
MULTILINGUALISM IN EARLY CHILDHOOD

CONGRESSHALLE SAARBRÜCKEN · 17./18. SEPTEMBER 2007

### Teil II.

**Dr. Bernhard Nagel**

#### **6. Erfassung der sprachlichen Kompetenzen und familiäre Hintergründe**

Wichtig für eine erfolgreiche Sprachförderung ist eine breite Erfassung der Sprachkompetenz des Kindes. Bei Zweitsprachlernern spielen das Alter, in dem begonnen wird, die zweite Sprache zu lernen, und die Dauer des bisherigen Erwerbsprozesses eine Rolle.

Sprachstandserhebungen sollten nicht erst kurz vor der Einschulung durchgeführt werden, wenn gar keine Zeit mehr für eine angemessene Förderung der Sprache bleibt. Spracherwerb braucht Zeit, er bedarf einer sprachanregenden Umgebung und regelmäßig angebotener Aktivitäten. Mehrsprachigkeit und bikulturelle Identität umfassen mehr als das funktionale Beherrschen der jeweiligen Sprachen, sie beeinflussen auch das allgemeine Sprachverhalten.

#### **Familiensprache und die Familie des Kindes**

Für das Erlernen einer Zweitsprache sind das familiäre Umfeld und die Qualität der in der Familie gesprochenen Sprache von großer Bedeutung. So können sich die Sprachbiographien von Migrantenfamilien je nach Herkunftsregion ihres Heimatlandes deutlich von einander unterscheiden. Auch die Bildungsbiographien sind sehr unterschiedlich.

Bei der Förderung von Zweisprachigkeit von Kindern im vorschulischen Bereich ist die „Fördersituation“, die „pädagogische Situation“ natürlich eine andere als in der Familie oder später in der Schule.

- Die Gruppensituation ist sehr heterogen:
- Die Sprachbiographien unterscheiden sich
- die Motive eine Zweitsprache zu erwerben differieren
- die Förderung in der Familie ist unterschiedlich
- der Sprachstand in der Erst- und / oder Zweitsprache ist nicht gleich
- es gibt unterschiedliche „Sprachumfelder“

Der Zweitspracherwerb ist bei Kindern wie der Erwerb der Erstsprache ein natürlicher Spracherwerb und als Teil der Gesamtentwicklung zu betrachten.

Wie bei allen Entwicklungsprozessen nutzen Kinder bewusst oder unbewusst ihr Vorwissen.

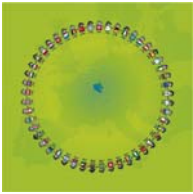
Die pädagogische Kraft, welche die Zweitsprache fördert ist deshalb auf zahlreiche Informationen angewiesen, um die gerade bei kleinen Kindern notwendige individuelle, am Sprachstand, der Entwicklung und dem familiären Umfeld orientierte Förderung zu gewährleisten.

Eine Unterstützung des Zweitspracherwerbs in Kitas setzt Wissen über die Kinder voraus:

- über ihre Familien und deren Familiensprache,
- über die Sprach- und Bildungsbiographie der Familie, und
- über den Sprachstand des Kindes

Es ist nicht immer ganz einfach, die Herkunftssprache der Familie zu ermitteln. Wie eine soziolinguistische Begleitstudie zur „Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen“ in Wien zeigt, gibt es eine große Divergenz zwischen den offiziellen Angaben über die Familiensprache und dem tatsächlichen Sprachgebrauch vor allem bei der türkischen Migrantengruppe (Karpf et al., 2006). Die Antworten darauf, warum denn bei der Schuleinschreibung andere Angaben gemacht wurden, waren sehr vielfältig. Zum Teil deuteten die Gründe auf ein sehr geringes Selbstwertgefühl bezüglich der ethnischen Herkunft hin. In dieser Begleitstudie wurde mit Tiefeninterviews gearbeitet, nur so konnten die wirklichen Migrationshintergründe und die tatsächliche sprachliche Situation in Erfahrung gebracht werden. Das heißt, es braucht vor allem Zeit für ein einfühlsames Elterngespräch - unter Umständen mit einem Übersetzer, der aus der näheren Verwandt- oder Bekanntschaft kommen kann. Wenn nicht klar ist, welche Sprache in der Familie tatsächlich gesprochen wird, kann es passieren, dass auch in einer wohlmeinenden, multikulturell ausgerichteten Kindertageseinrichtung von einem Kind das z.B. vermeintlich türkisch spricht, bei der Förderung immer etwas Türkisches erwartet wird, obwohl es z.B. kurdischer Herkunft ist.

Ohne dieses vielfältige Wissen ist der pädagogische Leitgedanke „den Menschen da abzuholen, wo er steht“ nicht umzusetzen. Dieses Wissen muss individuell im Elterngespräch herausgearbeitet werden und dazu



## INTERNATIONALER KONGRESS

FRÜHKINDLICHE MEHRSPRACHIGKEIT  
MULTILINGUISME PRÉCOCE  
MULTILINGUALISM IN EARLY CHILDHOOD

CONGRESSHALLE SAARBRÜCKEN · 17./18. SEPTEMBER 2007

bedarf es einer interkulturellen Handlungskompetenz, d.h. es geht darum, sich mit Neugier und Offenheit empathisch einzufühlen, sich in die Lage des anderen versetzen zu können, zuzuhören, dem anderen Wertschätzung entgegenzubringen und eine tragfähige Kommunikationsbeziehung aufzubauen ohne Wertung der anderen Kultur und mit Respektierung einer anderen Meinung. Ohne diese Fähigkeiten würde das reine Ansammeln von Wissen über die Migrantenfamilie nicht sehr viel nutzen. Für das eigene professionelle Handeln ist es zudem wichtig, das eigene Handeln zu reflektieren und sich mit den eigenen Vorurteilen, Ängsten und Unsicherheiten auseinanderzusetzen.

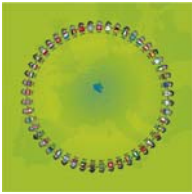
Die Förderung der Zweitsprache kann wie die Entwicklung der Familiensprache nur im Kontext der Gesamtentwicklung eines Kindes gesehen werden. Informationen zum Sprachstand und zur Sprachkultur in der Familie sind wichtige Ausgangspunkte für Erfolg versprechende Fördermaßnahmen.

Ein wichtiger Faktor für alle Förderansätze ist das Klima, in dem diese erfolgen. Kinder reagieren sehr empfindlich auf „Rückmeldungen“ der Erzieherinnen, sie wollen Spaß haben und Erfolg erleben.

Grundlagen für praktische Fördermaßnahmen sind:

- systematische Beobachtung der einzelnen Kinder
- eine sprachanregende Umgebung und sprachanregende Situationen
- Bezug zum pädagogischen Angebot
- interessierte und motivierte Kinder

Der Beobachtungsbogen **sismik** unterstützt als **eine anregende Beobachtungshilfe**, die an konkreten pädagogischen und Lernsituationen unter Berücksichtigung der Individualität des einzelnen Kindes und seines familiären und kulturellen Hintergrundes ansetzt, eine kind- und entwicklungsgemäße Sprachförderung des Kindes.



## INTERNATIONALER KONGRESS

FRÜHKINDLICHE MEHRSPRACHIGKEIT  
MULTILINGUISME PRÉCOCE  
MULTILINGUALISM IN EARLY CHILDHOOD

CONGRESSHALLE SAARBRÜCKEN · 17./18. SEPTEMBER 2007

### Literatur:

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. (Oxford Applied Linguistic Series). London: OUP.

Brown, G. et al. (Hrsg.). (1994). *Language and Understanding*. London: OUP.

Bialstock, E. & Hakuta, K. (1994). *In Other words*. New York: Basic Books.

Collier, V.P. (1995). *Promoting academic success for ESL students*. Jersey City: New Jersey Teachers of English to Speakers of Other Languages-Bilingual Educators.

Collier, V.P. & Thomas, W. (1995). *Language minority student achievement and program effectiveness. Research summary on ongoing study*. Fairfax, VA: George Mason University.

Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.

Denton, K., West, J., & Walston, J. (2003). *Reading — Young children's achievement and classroom experiences: Special Analysis on the Condition of Education*. Washington, DC: National Center of Educational Statistics.

Dickinson, D. K. & Neuman, S. B. (Hrsg.). (2006). *Handbook of early literacy research*. Vol. 2. New York: Guilford Press.

Dickinson, D. K. & McCabe, A. & Essex, M. J. (2006). *A Window of Opportunity We Must Open to All: The Place for Preschool with High-Quality Support for Language and Literacy*. In: Dickinson, D. K. & Neuman, S. B. (Hrsg.). (2006). *Handbook of early literacy research*. Vol. 2. New York: Guilford Press. S. 12-13.

Doherty, R. W., Hilberg, R. S., Pinal, A., & Tharp, R. G. (2003). *Five standards and student achievement*. NABE Journal of Research and Practice, 1(1), 1-24.

Freeman, D. E. & Freeman, Y. S. (2002). *Between Worlds: Access to Second Language Acquisition (Second Edition)*. In: *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Vol. 5, No. 4. Portsmouth, NH: Heinemann.

Hakuta, K., Goto Butler, Y., & Witt, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* University of California Linguistic Minority Research Institute Policy Report 2000-1.

Hart, B. and Risley, T. (2003). "The Early Catastrophe," *American Educator*, 27, 4. S. 6-9.

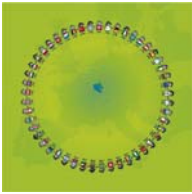
Jencks, C. & Phillips, M. (1998). *The black-white test score gap: An introduction*. In Jencks, C. & Phillips, M. (Hrsg.). *The black-white test score gap*. Washington, DC: Brookings Institution Press.

Krashen, S.D. (1996). *Under attack: The case against bilingual education*. Culver City, Ca: Language Education Associates.

Maas, U. & Mehlem, U. (2003). *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern*. In: IMIS-Beiträge, Heft 21. Osnabrück.

Neuman, S. B. (2006). *The Knowledge Gap. Implications for Early Education*. In: Dickinson, D. K. & Neuman, S. B. (Hrsg.) *Handbook of early literacy research*. Vol. 2. New York: Guilford Press.

Christa Kieferle & Dr. Bernhard Nagel: *Wege zur Mehrsprachigkeit: Literacy in der Familie und in den Kitas*



## INTERNATIONALER KONGRESS

FRÜHKINDLICHE MEHRSPRACHIGKEIT  
MULTILINGUISME PRÉCOCE  
MULTILINGUALISM IN EARLY CHILDHOOD

CONGRESSHALLE SAARBRÜCKEN · 17./18. SEPTEMBER 2007

Pianta, R.C. (2006). Teacher-Child Relationship and Early Literacy. In: Dickinson, D. K. & Neuman, S.B. (Hrsg.) Handbook of early literacy research. Vol. 2. New York: Guilford Press.

Szagan, Gisela (1991). Sprachentwicklung beim Kind. München: Psychologie-Verlagsunion

Tabors, P. (1997). One child, two languages. Baltimore, MD: Paul H. Brooks. (ERIC Document No.ED405987).

Thomas, W. P. & Collier, V. P. (1997). School Effectiveness for Language Minority Students. National Clearinghouse for Bilingual Education (NCBE) Resource Collection Series, No. 9, December.

Ulich, M. (2003). Sprachentwicklung systematisch begleiten. Kindergarten heute, 10, S.16–20.

Ulich, M./Mayr, T. (2003). **Beobachtungsbogen Sismik** – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrant\*innenkindern in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder. ISBN 3-451-28270-4. Vertrieb: [Bestellservice@herder.de](mailto:Bestellservice@herder.de)

Ulich, M./Oberhuemer, P. (2003). **Interkulturelle Kompetenz und mehrsprachige Bildung**. In Fthenakis, W. E. (Hrsg.) Elementarpädagogik nach Pisa. (S. 152-168). Freiburg: Herder. ISBN 3-451-28062-0.

Ulich, M. (2003). Literacy **und sprachliche Bildung im Elementarbereich**. in S. Weber (Hrsg.). Die Bildungsbereiche im Kindergarten, Basiswissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg, Basel, Wien. Herder, S. 106 – 124.

Vellutino, F.R., Scanlon, D.M., Sipay, E.R., Small, S.G., Pratt, A., Chen, R.S., & Denckla, M.B. (1996). Cognitive profiles of difficult to remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. Journal of Educational Psychology, 88, 601-638.

Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. Child Development, 69, 848-872.

Zevenbergen, A.A., Whitehurst, G. J. and Zevenbergen, J.A. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. Applied Developmental Psychology, 24, 1-15.