

Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“

Workshop
MEHRsprachigkeit im Kita-Alltag:
Perspektiven für eine inklusive Sprachbildung

Referentin: Prof. Dr. Argyro Panagiotopoulou



SPRACHE

WIFF Expertise | Band 46

wiff

Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte



Mehrsprachigkeit in der Kindheit

Perspektiven für die frühpädagogische Praxis

Argyro Panagiotopoulou

Prof.'in Dr. Argyro Panagiotopoulou

Universität zu Köln



Leitfragen

- Was charakterisiert den **natürlichen Sprach(en)erwerb** junger Kinder im Kontext ihrer mehrsprachig lebenden Familien?
- Welche Chancen und Herausforderungen bedeutet für mehrsprachig aufwachsende Kinder **der Übergang in die (einsprachige) Kita?**
- Wie können Kita-Teams die Mehrsprachigkeit der Kinder **alltagsintegriert fördern** und dabei alle Kinder als **angehende Mehrsprachige** anerkennen?
- Welche Rolle spielt für eine inklusive Sprachbildung die **Kooperation mit (migrationsbedingt) mehrsprachigen Eltern?**



Was charakterisiert den natürlichen Sprach(en)erwerb junger Kinder im Kontext ihrer mehrsprachig lebenden Familien?



Verwendung mehrerer Sprachen und Sprachvarietäten

- Der natürliche, d.h. nicht gesteuerte Sprach(en)erwerb mehrsprachiger Kinder setzt die **Verwendung mehrerer Sprachen und Sprachvarietäten** im familialen Kontext voraus.
- Diese **mehrsprachige Sozialisation** wird allerdings oft im Fachdiskurs, aber auch in der Kita kritisch betrachtet. Dabei wird **die (angeblich) einsprachige Alltagspraxis nicht-zugewanderter Familien** als Normalität und zugleich als Norm betrachtet.



Mehr- und quersprachiges Handeln und ... Lernen

- **Mehrsprachige Kinder handeln – und dabei lernen sie – quer durch ihre Sprachen hindurch**, indem sie diese mischen oder wechselnd verwenden: Sie entfalten „**quersprachige Kompetenz**“. (Gudula List 2004, 2010).
- „... bilinguals have **one linguistic repertoire** from which they select features strategically to **communicate effectively**.“ (Ofelia García 2011).



Zum Beispiel: „Baba guck!“

- Das **sprachenübergreifende, quersprachige oder translinguale Handeln** ist charakteristisch für den frühkindlichen mehrsprachigen Erwerbsprozess.
- Beispielsweise verwenden Kinder das Wort „Papa“ sowohl auf Deutsch als auch auf Türkisch. Sobald sie dann im zweiten Lebensjahr beginnen, Wörter miteinander zu kombinieren, sagen sie zum Beispiel: „**Baba guck!**“



Zum Beispiel: „Uzeug!“

Lena (2;6): *Uzeug!

A.P. Ti ine afto to *Uzeug? (Was ist dieses
*Uzeug?)

Lena *Aplano?

A.P. „Ah, enois Aeroplano?!“ (Ah, du meinst
Flugzeug?!)

Lena *Aeplano!

(Flugzeug) *Uzeug => *Aplano => *Aeplano (Aeroplano)



Zum Beispiel: „Helfen!“

Lena (2;6): Boro *voissiso? (**Kann ich *voissiso?**)

A.P.: Ti theleis? (**Was möchtest du?**)

Lena: Boro *voissiso? (**Kann ich ...?**)

A.P.: Den katalaveno... (**Ich verstehe nicht...**)

Ti theleis na peis me to *voissiso? (**Was meinst du mit *voissiso?**)

Lena: **Helfen!**



Dynamischer Sprach(en)erwerb vs. monolinguale Normen

- „Weiterhin ist zu beachten, dass die Wortschätze mehrsprachiger Kinder nicht deckungsgleich sind, d.h. die Kinder **kennen und nutzen viele Wörter für bestimmte Konzepte nur in einer Sprache, aber nicht in der anderen. Hier fehlen also die Wörter.**“ (Rothweiler & Ruberg 2011).
- “... Indeed, people tend to experience and learn certain things in just one of their two languages. **This is because a single person does not lead two lives.**“ (de Houwer 2009).



Dynamischer Sprach(en)erwerb vs. monolinguale Normen

- Die **quersprachige oder translinguale Sprachpraxis** junger Kinder, die in (migrationsbedingt) mehrsprachigen Familien aufwachsen, ist im Zusammenhang *mit einem dynamischen Sprach(en)erwerb* zu deuten. (vgl. García & Li Wei 2014; Riehl 2014).
- Das bedeutet: „...ihr Repertoire muss als **integrales Ganzes** gesehen werden, weshalb mehrsprachig aufwachsende Kinder auch **nicht mit monolingualen Maßstäben** bewertet werden dürfen.“ (Busch 2013, S. 48).



„Translanguaging“ als Normalität und Alltagspraxis

„Translanguaging is **the discursive norm** in bilingual families and communities. For example, **the only way to communicate in bilingual/multilingual family events is to translanguage**. There are always family members who have **different language practices**, and thus to communicate with them, **speakers have to select certain features of their multilingual repertoire**, while excluding others“. (p. 23)

Ofelia García & Li Wei (2014). Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. London.



Zum Beispiel: Translinguale Alltagspraxis in Familien

Während die zweieinhalbjährige Lena mit ihrer Oma, die in Griechenland lebt, telefoniert, blättert sie ein Bilderbuch durch, zeigt auf einzelne Bilder und kommentiert mit Begeisterung: „kita, jaja, puli“ [guck, Oma, Vogel] oder „kita edo, luludi“ [guck da, Blume]. Dabei geht Lena offensichtlich davon aus, dass ihre Oma die Bilder ebenfalls sehen kann. Die Oma reagiert auch entsprechend, da sie Lenas Äußerungen bestätigt und sie anschließend fragt, welche Bilder sie noch sieht...



Zum Beispiel: Translinguale Alltagspraxis in Familien

... Bei ihrem Dialog handeln Lena und ihre Oma ausschließlich monolingual-griechisch. Gleichzeitig wendet sich Lena immer wieder an ihre anwesenden Eltern und handelt dann monolingual-deutsch, aber auch translingual, indem sie zum Beispiel sagt: „Papa, guck mal, petaluda!“ [Schmetterling].

(Beobachtungsprotokoll: A.P.)



Zum Beispiel: Literacy als translinguale Alltagspraxis

Lena (2;9) möchte noch mehr Milch ins Glas gießen.

Lenas Oma erklärt ihr (auf Griechisch), dass das Glas bereits voll sei.

Lena zeigt auf die Milchpackung und betont (auf Griechisch):
„Hier steht: mehr Milch!“

(Beobachtungsprotokoll: A.P.)



Welche Chancen und Herausforderungen bedeutet für mehrsprachig aufwachsende Kinder der Übergang in die (einsprachige) Kita?



Junge Kinder können in der Kita ...

- ... erfahren, wie sie ihren Sprachgebrauch entsprechend den verschiedenen Gegebenheiten, Situationen, Gesprächspartner*innen gestalten können, damit sie effektiv kommunizieren.
- ... erfahren, dass ihre mehrsprachige Praxis von ihren Erzieher*innen wertgeschätzt wird und dass sie ihr komplexes Sprachenrepertoire auch im Kita-Alltag einsetzen können.

Dies würde den Übergang von der mehrsprachigen Familie in die (einsprachige) Kita erleichtern und zugleich einen Einblick in die Realität der Sprachenvielfalt ermöglichen.



Kitas als Orte gelebter Mehrsprachigkeit: ein Beispiel

Die Erzieherin Hanna erzählte mir, dass Lena ihre Suppe heute Mittag zurückwies, indem sie ihre Augen weit aufriss, eine abweisende Bewegung mit der Hand machte und dabei „kéi“ sagte. „Wir haben uns gefragt“, erzählte die Erzieherin enthusiastisch, „was das bedeuten könnte. Maria hat es direkt erraten und Lena gefragt, ob sie ‚heiß‘ meine. Lena nickte!“

(Kita in NRW, Beobachtungsprotokoll: A.P.).



Kitas als Orte der Einführung in die Einsprachigkeit: Weil Kinder „überwiegend eine andere Sprache“ sprechen... ?!

„Von den 4- und 5-jährigen Kindern mit Migrationshintergrund, die eine Kindertageseinrichtung besuchen – was bei mindestens 90 % der Altersgruppe der Fall ist – sprechen **63% zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch**. Das heißt auch: Für immerhin fast ein Fünftel aller Kinder im Kindergartenalter sind Bildungseinrichtungen **die weichenstellenden Orte der Sprachförderung.**“ (S. 166)

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld



Und wenn neuzugewanderte oder geflüchtete Kinder *ihre eigenen Sprachen verwenden...?*

Diese Sprachen sind „oft **das einzige**, was Flüchtlinge auf ihrer Flucht haben **mitnehmen und behalten können** und **eine notwendige Sicherheitsinsel in einer fremden Welt**. Das bedeutet zum einen, dass die Unterstützung beim Deutschlernen **jede Form von Druck vermeiden sollte**, und zum zweiten, dass **der Gebrauch ihrer eigenen Sprachen zugelassen, ja dazu sogar ermuntert werden sollte**“.

H.-J. Krumm (2015): Was Freiwillige bei der Sprachunterstützung von Flüchtlingen brauchen – und was nicht (online verfügbar)



Umgang mit mehrsprachigen Kindern im pädagogischen Alltag: ein Beispiel aus Luxemburg

Claire (3; 5) erzählt der Erzieherin Elisabeth auf Französisch, dass Andi (ein anderes Kind, mit dem Claire häufig spielt) heute nicht da ist, weil er noch schlafen würde. Elisabeth antwortet auf Luxemburgisch: „Ech verstinn dech net. Wat sees du?“ [**Ich verstehe dich nicht. Was sagst du?**] Claire wiederholt ihre Aussage auf Französisch, worauf Elisabeth meint: „Op Letzebuergesch!“ [**Auf Luxemburgisch!**] Claire sagt erst nichts, dann noch einmal „dormir“ [schlafen]. Elisabeth erwidert: „Schloofen heescht dat.“ [**Schlafen heißt das.**]. (*Beobachtungsprotokoll, entnommen aus Seele 2015, S. 164*)



Umgang mit mehrsprachigen Kindern im pädagogischen Alltag deutscher Kindertageseinrichtungen 1/2

Britta: „Ja, davon gehen wir aber immer aus, denn die müssen sich ja auch zuhause verständigen, dies kann ja nicht nur so ein Kauderwelsch sein. **Zuhause die Muttersprache und hier Deutsch.** Da vergeht ja kein Tag fast, wo wir das nicht mal den Eltern, auch nicht mal kurz in der Garderobe kurz ein Gespräch im Vorbeigehen (...) **zuhause bitte Muttersprache, hier sprecht ihr jetzt deutsch, ja ja.**“

(Transkriptausschnitt aus einer Gruppendiskussion von Pädagoginnen und Pädagogen, entnommen aus: Thomauske 2015, S. 98).



Umgang mit mehrsprachigen Kindern im pädagogischen Alltag deutscher Kindertageseinrichtungen 2/2

Der dreijährige Francesco fängt an zu weinen.

„**Ich verstehe nicht, du musst auf Deutsch mit mir sprechen**“, sagt die Erzieherin Petra laut. (...) Sie hält mit den Händen des Jungen das Besteck, klopft mit der Gabel und dem Messer auf den Tisch und sagt:

„**Das ist Gabel! Das ist Messer!** Du musst nicht immer heulen, du musst das lernen.“

(Beobachtungsprotokoll, entnommen aus: Diehm & Magyar-Haas 2012, S. 41)



Wie können Kita-Teams die Mehrsprachigkeit der Kinder alltagsintegriert fördern und dabei alle Kinder als angehende Mehrsprachige anerkennen?



Ausgangsthese: Kommunikation als Partizipation

- Bereits sehr junge Kinder setzen alle ihnen zur Verfügung stehenden **Kommunikationsmittel** ein, um ihre Ziele zu erreichen. Dabei geht es ihnen nicht um die Sprache an sich, sondern um das **Bedürfnis nach Austausch mit Gleichaltrigen und Bezugspersonen und nach Partizipation**.
- Sprache ist nicht der Schlüssel zur (Kita-)Welt. Umgekehrt: **Die gefühlte Zugehörigkeit der Kinder zur Kita führt zur Sprache**. So kann der Erwerb der deutschen Sprache im Kita-Alltag ermöglicht und vielleicht sogar beschleunigt werden.



Kinder-Sprache(n) stärken, bedeutet...

... die Familiensprachen nicht bloß zu tolerieren, sondern bewusst und didaktisch durchdacht zu implementieren.

Zum Beispiel:

- **Handlungsbegleitend sprechen** und dabei ein-, mehr- und quersprachig kommunizieren
- **Gespräche mit Kindern führen** und dabei ein-, mehr- und quersprachige Äußerungen würdigen
- **(Bilder-)Bücher betrachten/vorlesen** und dabei Kinder auch mehr- und quersprachig erzählen lassen im Sinne des Dialogischen (Vor-)Lesens



Kita-Teams können...

1/2

- ... zunächst die unterschiedlichen familialen Sprachwelten der Kinder **als Realität anerkennen** und willkommen heißen.
- ... allen Kindern die Möglichkeit geben, **ihr gesamtes Sprachenrepertoire im Kita-Alltag** zu verwenden und sie damit in ihrer Sprachentwicklung unterstützen.
- ... **attraktive Angebote** machen, z.B. die Kinder für eine spannende (Nach-) Erzählung einer (nicht unbedingt deutschen bzw. deutschsprachigen) Fabel gewinnen.
- ... dabei konzentriert zuhören und **die Erzählfreude sowie die sprachliche Kompetenz** der Kinder wahrnehmen und würdigen, aber zugleich **das Zuhören für alle Kinder** der Gruppe modellieren.



Kita-Teams können...

2/2

- ... gemeinsam darüber reflektieren, wie sie zum **Gebrauch weiterer Sprachen** im Kita-Alltag stehen und wie sie selbst (**auch innerhalb einer Sprache**) **mehrsprachig handeln**.
- ... u. a. in Vorlesesituationen **die geschriebene Variante des Deutschen verwenden**, dabei möglichst grammatikalisch korrekte Sätze produzieren und auf eine verständliche Aussprache achten.
- ... **darüber hinaus die gemeinsame Alltagssprache** bzw. die Umgebungssprache, z.B. einen Dialekt, auch in Interaktion mit den Kindern verwenden.
- ... ggf. ihren **Perfektionismus gegenüber der eigenen Sprachpraxis relativieren** und somit auch die verschiedenen Sprachenbiographien der Kinder und deren Familien würdigen.



Welche Rolle spielt für eine inklusive Sprachbildung die Kooperation mit (migrationsbedingt) mehrsprachigen Eltern?



Familiäre Sprachwelt als Ressource

- Die „**erste Sprachwelt**“ eines Kindes bildet „eine Plattform“ für die Entwicklung einer lebenswichtigen, „**quersprachigen Kompetenz**“.
- Bildungseinrichtungen sollen „**respektvoll mit den familialen Sprachwelten** (...), aus denen ein Kind zur Kindertageseinrichtung kommt“, umgehen.
- Und zwar unabhängig davon, ob diese Sprachwelten aus „**hochsprachlichen**“, „**dialektalen**“ oder „**durchmischten**“ Registern bestehen.

(vgl. List 2004, S. 133).



Kita-Teams können...

- ... Eltern dazu ermutigen, **regelmäßig mit ihren Kindern zu sprechen**. So können Eltern die (sprachlichen) Lernprozesse, die Kinder ohnehin durchlaufen, **im Rahmen ihrer Möglichkeiten** unterstützen.
- ... Eltern erklären, dass **eine authentische Kommunikation zwischen Kindern und Bezugspersonen immer wertvoll ist** – und zwar unabhängig davon, ob sie „alltagssprachlich“ oder „bildungssprachig“, ein- oder mehr- und quersprachig verläuft.



Grazie 謝謝 Thank you
Спасибо
Hvala ありがとう Takki
شكرا Danke Dzieki
Merci ขอบคุณ
Gracias Dankie
감사합니다
Ευχαριστώ Obrigado

