

Alltagsintegrierte Sprachbildung in bilingualen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen

von Theresia Wollnitz

		<p>KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Die drei Partner setzen sich für die weitere Professionalisierung in der frühpädagogischen Hochschulausbildung ein.</p>

Alltagsintegrierte Sprachbildung in bilingualen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen

von Theresia Wollnitz

ABSTRACT

Die Themen der vorschulischen Sprachbildung und -förderung haben in den vergangenen Jahren an Bedeutung gewonnen. Beides soll dem Ziel dienen, eine soziale Integration aller Kinder zu gewährleisten und ihnen gute Bildungschancen zu bieten. In den Bildungsplänen der Länder wird ein „Fokus auf die ganzheitliche Unterstützung der Sprachentwicklung aller Kinder im Alltag gelegt“ (Friedrich 2011, 18). Dieser Artikel soll einen kurzen und prägnanten Überblick über die Entwicklung von Sprache geben sowie besonders jene Kinder in den Blick nehmen, die in einem mehrsprachigen familiären und/oder sozialen Umfeld aufwachsen. Es wird auf festsitzende Mythen eingegangen als auch der Gewinn diskutiert, den diese Kinder aus den spezifischen Bedingungen ihres Aufwachsens ziehen können. Pädagogische Fachkräfte sollen in ihrer Wahrnehmung für bilingual und multilingual aufwachsende Kinder sowie deren Anpassungsleistungen gestärkt und zur Reflexion ihrer pädagogischen Praxis angeregt werden. Die Autorin greift auf ihre Erfahrungen als Kindheitspädagogin und deutsche Muttersprachlerin in einer englisch-deutsch bilingualen Kindertagesstätte in Australien zurück und erläutert und diskutiert Methoden und Beispiele einer alltagsintegrierten Sprachbildung und -förderung einer Fremd-/Zweitsprache (oder Drittsprache) auf Grundlage des Immersionskonzepts.

GLIEDERUNG DES TEXTES

1. Meilensteine der Sprachentwicklung von Kindern bis zu drei Jahren
2. Mehrsprachigkeit – Aufwachsen von Kindern in Familien mit mehr als einer Sprache
3. Eine kontroverse Diskussion um Mehrsprachigkeit
4. Alltagsintegrierte Sprachbildung in einer bilingualen Einrichtung
5. Methoden und Beispiele für eine alltagsintegrierte Sprachbildung
 - 5.1 Grundideen zur Sprachbildung
 - 5.2 Der Erwerb einer Zweit-/Fremdsprache
 - 5.3 „Aus der Rolle herausgehen“ (Entlastung und Reflexion)
6. Abschließende Gedanken

7. Fragen und weiterführende Informationen

7.1 *Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes*

7.2 *Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen*

7.3 *Glossar*

INFORMATIONEN ZUR AUTORIN

Theresia Wollnitz, Kindheitspädagogin (BA) und Sozialwissenschaftlerin mit dem Schwerpunkt Frühe Bildung (MA), arbeitet als stellvertretende Leiterin und Leiterin eines Kleinteam in der deutsch-englisch bilingualen FROEBEL Einrichtung in Melbourne, Australien.

1. Meilensteine der Sprachentwicklung von Kindern bis zu drei Jahren

Sprachentwicklung
geschieht nicht (von)
allein!

Der Entwicklung von Sprache kommt in der Entwicklung des Menschen eine besondere Bedeutung zu, da Kommunikation in der Gesellschaft von enormer Wichtigkeit ist. Sprachentwicklung geschieht im Zusammenhang mit der kognitiven, sozialen sowie motorischen Entwicklung und in der Interaktion mit der räumlichen, natürlichen und sozialen Umwelt des Menschen. Jedes Kind kommt mit einer genetischen Grundausstattung zur Welt, jedoch kann sich Sprache nur durch die aktive Auseinandersetzung im Rahmen sozialer Beziehungen und Interaktionen entwickeln. Die Grundlagen ihrer Muttersprache erwerben Kinder in der Regel in den ersten vier Lebensjahren (vgl. Völkel 2011, 11).

Innerhalb ihrer Sprachbildung bewältigen Kinder unzählige Entwicklungsaufgaben. Kinder entwickeln Verständnis und Ausdruck von Sprache, indem sie den Wortschatz sowie grammatikalische Regeln und Strukturen verinnerlichen sowie innerhalb sprachanregender Interaktionen erarbeitete Konzepte immer wieder reflektieren und neu festigen (vgl. Tracy 2008, 68f.). Von Geburt an verfügt jedes Kind über die genetische Kapazität mehr als eine Sprache zu erlernen. Voraussetzung hierfür ist die aktive sprachliche Interaktion eines Erwachsenen mit dem Kind. Lassen sich Erwachsene auf die Ausdrucks- und Wahrnehmungsfähigkeiten des Säuglings ein, reagieren feinfühlig auf dessen Signale und sind dem Kind aktiv zugewandt, spielt die (Anzahl der) Sprache(n) für eine ‚erfolgreiche‘ Aufnahme durch das Kind keine Rolle (vgl. Völkel 2011, 4).

In der folgenden Abbildung werden Meilensteine der Sprachentwicklung des Kindes dargestellt, wobei die Altersangaben nur grobe Anhaltspunkte sind.

Meilensteine der
Sprachentwicklung

Erfassen von Sprachmelodie

- *Vertrautwerden mit Lauten, Melodie und Rhythmik der mütterlichen Sprache im Mutterleib*

Entwicklung von Sprachverständnis & erster Ausdruck von Sprache

- *Stimmunterscheidung von Geburt an möglich*
- *Erste Lautproduktion mit etwa drei Monaten, ‚gurren‘*
- *Erstes Wortverstehen im Alter von acht bis zehn Monaten*
- *Sprachverständnis entwickelt sich eher als die bewusste Anwendung von Sprache (ca. 50 Wörter am Ende des ersten Lebensjahres, 200 Worte mit 16 Monaten)*
- *Sieben bis acht Monate: Silbensequenzen bestehend aus Konsonanten und Vokabeln (‚lallen‘) werden gebildet, die Stimmbänder trainiert, Lauterzeugung*
- *Mit zehn bis 18 Monaten Entwicklung von Einwortäußerungen, vorbereitende Übergänge zu Wortkombinationen (Ein- und Zweiwortäußerungen)*

Alltagsintegrierte Sprachbildung in bilingualen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen von Theresia Wollnitz

Sprachliche Überdehnungen, Fragen & erste Wortkombinationen

- Mithilfe von sprachlichen Überdehnungen (Übertragung des Sinnes eines Wortes auf ähnliche Situationen) erklärt sich das Kind seine Umwelt (z.B. ein Kuchen symbolisiert den Geburtstag)
- Fragestellungen an Erwachsene zur Bezeichnung der Dinge in der Umwelt = ‚Vokabelspurt‘, ‚fast mapping‘
- Starke Korrelation von Wortschatz und Grammatikerwerb
- Experimentieren mit Pluralbildungen
- 18 bis 24 Monate: erste Wortkombinationen, ‚telegraphic speech‘, Zwei- und Dreiwortsätze, folgen erster grammatischer Regeln, die Beziehungen von aufeinander folgenden Äußerungen sind erkennbar
- Inklusive Verben und Adjektiven, meist im Infinitiv und am Ende einer Aussage, meist eigene Aktionswörter (z.B. essen, laufen, klein)

Ausbau grammatikalischer Kompetenzen

- 24 bis 36 Monate: einfache Sätze mit Hilfs- und Modalverben, in der zweiten Satzposition, nichtfinite Verben am Satzende, Verwendung von Artikeln, Präpositionen, Hilfsverben
- Ab 30 Monate: Äußerung von komplexeren Sätzen, Nebensätze mit Konjunktionen
- Zweites Fragealter: Wieso? Warum?

Anwendung von unterschiedlichen Zeitformen

- Erweiterung des Wortschatzes und Satzbaus
- Der bewusste Gebrauch von Zeitformen beginnt im vierten Lebensjahr

Lebenslanges Lernen

- sichere Verwendung der Bezeichnung für die Farben
- Koordination verschiedener Zungenmuskel – ab dem fünften Lebensjahr bei den Zischlauten erworben – werden weiter abgestimmt
- passiver Wortschatz (Wortverstehen) ist größer als die Verwendung von Sprachvarianten und wächst im weiteren Lebenslauf immer weiter an

(vgl. Tracy 2008, 67ff., Völkel 2011, 5ff. und Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. 2016)

Die „optimale Phase“
für den Erwerb von
Mehrsprachigkeit

Die angeborene Sprachfähigkeit eines jeden Kindes ist eine Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit. Dennoch gibt es ein Zeitfenster, das zu ihrer Entwicklung genutzt werden sollte.

„Ungefähre Altersangaben besagen, dass man den Beginn der optimalen Phase für die zweite Hälfte des zweiten Lebensjahrs annehmen kann, auch wenn sich die Fähigkeiten und die Fertigkeiten, die den Erwerb der Sprache(n) ermöglichen, schon lange vorher entwickeln, so wie auch der Wortschatz“ (Meisel o.J., 6).

Alltagsintegrierte Sprachbildung in bilingualen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen von Theresia Wollnitz

Die optimale Phase klingt vor dem fünften Geburtstag aus und endet zwischen einem Alter von acht bis zehn Jahren (vgl. Meisel o.J., 6). Die Fähigkeit des Erwerbs von Sprache verändert sich im sechsten Lebensjahr eines Kindes. „Das belegen übrigens nicht nur linguistische, sondern auch neurolinguistische Untersuchungsergebnisse, die zum Beispiel zeigen, dass bei einem Erwerbsbeginn nach dem 4. Geburtstag die rechte Hemisphäre des Gehirns zunehmend involviert ist, während vorher entsprechende Aufgaben von Arealen der linken Hemisphäre übernommen wurden.“ (Meisel o.J., 7) Dies bedeutet, dass in den ersten Lebensjahren Zweit- oder Mehrsprachigkeit vor allem spielerisch erworben wird sowie nach Mustern des Erwerbs der Erstsprache des Kindes (beispielsweise durch Interaktionen mit Bezugspersonen und einer sprachlichen Alltagsbegleitung). Im fünften Lebensjahr verändert sich die Art und Weise, wie Kinder neue Eindrücke aufnehmen und verarbeiten hin zu kognitivem Lernen. Folglich sollten Angebote zur Sprachbildung differenziert angeboten werden, wie beispielsweise mithilfe von Bild- und Wortkarten.

2. Mehrsprachigkeit – Aufwachsen von Kindern in Familien mit mehr als einer Sprache

Mehrsprachig – wer ist das, wodurch?

Rosemarie Tracy definiert Menschen als ‚mehrsprachig‘, die „zwei (oder mehr) sprachliche Wissenssysteme so weit erworben haben, dass sie mit monolingualen SprecherInnen in beiden Sprachen problemlos kommunizieren können“ (Tracy 2008, 51). Hierbei unterscheidet sie vier unterschiedliche Erwerbstypen: Erstsprachen, doppelter Erstspracherwerb, früher Zweitspracherwerb und der Erwerb einer Zweitsprache im Erwachsenenalter.

Diese Erwerbstypen „lassen sich zunächst mit Hilfe des Lebensalters unterscheiden. Der Erfolg, d.h. das Ergebnis des Spracherwerbsprozesses, steht allerdings auf einem anderen Blatt. Denn auch wenn ein Kind von Anfang an beide Sprachen in seiner Umgebung hört, so ist das keine Garantie hierfür, dass es diese Sprachen sein Leben lang beibehalten und ausbauen wird. Dies hängt auch von der Gelegenheit ab, eine Sprache aktiv und dauerhaft zu verwenden.“ (Tracy 2008, 50f.)

Tracy führt weiterhin aus, dass im Kleinkindalter keine spezielle Förderung einer Sprache notwendig sei, vielmehr ein regelmäßiges, variationsreiches und spezifisches Angebot der Sprache für deren Herausbildung genügen (vgl. Tracy 2008, 6). Wie bereits ausgeführt, verfügen Kinder in den frühen Lebensjahren über die besten Möglichkeiten, sich mehr als eine Sprache nach gleichen Mustern und Regeln anzueignen.

Alltagsintegrierte Sprachbildung in bilingualen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen von Theresia Wollnitz

Entwicklung von Sprachen

Bilingual aufwachsende Kinder (doppelter Erstspracherwerb) greifen bereits im zweiten Lebensjahr auf die Lexika in zwei Sprachen zurück. Die Worte sind nicht identisch und von gleicher Zahl, da die Kommunikation in der jeweiligen Sprache an Situationen, Personen und Orte gebunden ist. Bereits bei ersten Wortkombinationen wird nur eine Sprache verwendet. Mit Beginn der Mehrwortphase werden gleiche Wortstellungsmuster verwendet wie bei Kindern, die nur mit einer Sprache aufwachsen. Dies spricht dafür, dass Kinder bereits im zweiten Lebensjahr Regeln verschiedener Sprachen internalisieren können (vgl. Meisel o.J., 3f.). Kinder, die in mehrsprachigen Familien aufwachsen, genießen einen mehrfachen simultanen Erstspracherwerb. Sollte das Kind eine Sprache (zeitweise) verweigern, sind Ursachen meist im sozialen und motivationalen Bereich zu finden und nicht in der Lernfähigkeit des Kindes (vgl. List 2011, 24).

Montanari weist darauf hin, dass der Erstkontakt des Kindes mit der Landessprache sowie der Zeitpunkt, ab wann Sprache einen direkten Einfluss auf die Sprachentwicklung (Verständnis und Ausdruck) von Kindern hat, meist nicht eindeutig definiert werden können (vgl. Montanari 2011, 8). Nicht immer wird in Familien ausschließlich die Erstsprache der Eltern gesprochen, sondern ebenso die Landessprache, welche für die Eltern eine Zweit- oder Fremdsprache sein kann. Eine eindeutige Zuordnung von Sprachen zu Personen und Situationen in Familien findet meist nicht statt. Unabhängig vom Gebrauch der Landessprache in der Familie wird das Kind im außerfamiliären Alltag sowie in der Bildungsinstitution in Kontakt mit dieser kommen (vgl. Montanari 2011, 5). Die Übergänge zwischen einem doppelten Erstspracherwerb und einem frühen Zweitspracherwerb (sukzessiver Zweitspracherwerb) des Kindes sind oftmals fließend.

Bilingualer Erstspracherwerb vs. sukzessiver Zweitspracherwerb

Die Zeitspanne, in der vom kindlichen Zweitspracherwerb gesprochen wird, variiert bei verschiedenen Forschern (zwischen erster Lebenswoche bis zum dritten Lebensjahr) und ist mit Fragen verbunden: Inwiefern unterscheidet sich der Aneignungsverlauf von Kindern zwischen drei und zehn Jahren? Ist er vergleichbar dem von Erwachsenen oder einem Erstspracherwerb? (vgl. Montanari 2011, 8f.) „Zum gegenwärtigen Zeitpunkt wissen wir noch nicht, wo die Grenze zwischen dem bilingualen oder doppelten Erstspracherwerb und dem sukzessiven Zweitspracherwerb verläuft. (Thoma & Tracy 2006, 76)“ (Montanari 2011, 9).

Ein gemeinsames Merkmal und wichtiges Kommunikationsmittel für Kinder und Erwachsene, die mehrsprachig aufgewachsen sind, wird als ‘code switching’ bezeichnet. Meisel beschreibt eine Fähigkeit von Kindern die mit mehr als einer Sprache aufwachsen, bereits mit Beginn der Mehrwortphase Wortstellungen und grammatikalische Strukturen in unterschiedlichen Sprachen zu gebrauchen: „Das ist eines der Indizien dafür, dass die bilingualen Kinder so früh wie dies überhaupt überprüfbar ist, meist schon vor dem zweiten Geburtstag, die Regeln der beiden Sprachen internalisiert haben, unbeeinflusst von der jeweils an-

Alltagsintegrierte Sprachbildung in bilingualen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen

von Theresia Wollnitz

deren, die sie gerade erwerben.“ (Meisel o.J., 4). Der Sprecher kann sprachliche Regularitäten meist unbewusst steuern. Oftmals wird das code switching durch sozilinguistische Situationen (wie beispielsweise den Gesprächspartner) oder kommunikative Intentionen (zum Beispiel Humor) ausgelöst. Die Möglichkeit des Wechsels unterliegt grammatikalischen Strukturen und soziolinguistischen Kenntnissen (vgl. Meisel o.J., 4).

Code Switching ist ein Sprachenwechsel, der eine Trennung der Wissenssysteme mehrerer Sprachen voraussetzt. „Amerikanische Untersuchungen kommen sogar zu dem Schluss, dass die Sprecher, die in beiden Sprachen eine annähernd gleiche Kompetenz erworben haben, häufiger von Code-Switching Gebrauch machen als diejenigen, die in einer Sprache weniger kompetent sind.“ (Meisel o.J., 4)

Zweitsprache als Fremdsprache

Von einer Zweitsprache wird als Fremdsprache gesprochen, wenn eine Sprache im alltäglichen Leben verwendet und eine Andere – in der Kita sowie in der Schule – institutionell vermittelt wird (vgl. Montanari 2011, 4f.). Kommen Kinder also mit einer zweiten Sprache etwa um das dritte Lebensjahr das erste Mal in Berührung, wird vorgeschlagen, den Spracherwerb differenziert zu einem Erstsprachenerwerb zu fördern (vgl. Montanari 2011, 7). Wie in vorherigen Ausführungen erläutert, verändert sich der Erwerb und die Verarbeitung von neuen Fähigkeiten in der Entwicklung von Kindern hin zum kognitiven Lernen. Kinder bringen viele Kompetenzen aus der Aneignung und Verwendung ihrer Erstsprache in die Einrichtung, die es für die Sprachbildung einer Fremdsprache zu wertschätzen und nutzen gilt:

„[...] denn auch diese Kinder kommen keineswegs sprachlos in die Einrichtungen. Sie haben sich ebenso, wie Kinder die mit einer deutschen Variante als Erstsprache aufwachsen, in ihren ersten Monaten und Jahren auf implizite (d.h. ohne bewusste Aufmerksamkeit auf das Lernen gerichtete) Weise bereits grundlegende Sprachhandlungsfähigkeiten angeeignet und Erfahrungen darüber gemacht, wie Sprache eingesetzt wird – dass man damit nämlich Wünsche äußern, Einverständnis herbeiführen, Widerspruch leisten, Erklärungen erhalten kann. Und sie haben, wie alle Kinder, mit Sprache ihre ersten Beziehungen gestaltet und damit begonnen, sich mithilfe der Sprache in der nahen Umwelt zu orientieren.“ (List 2011, 25)

Bereits eingeübte Gewohnheiten des Verstehens und Sprechens der Erstsprache des Kindes (Familiensprache) können den Erwerb einer zusätzlichen Sprache unterstützen. Jedoch erfordert dies ebenso eine Neuanpassung von erlernten Strukturen und der Grammatik (z.B. Satzstellung, Verwendung von Zeitformen) (vgl. List 2011, 25).

3. Eine kontroverse Diskussion um Mehrsprachigkeit

In Wissenschaft und Forschung wird intensiv und auch widersprüchlich diskutiert, inwieweit unterschiedliche Sprachen die Sprachbildung von Kindern beeinflussen. Es wird unter anderem erörtert, inwiefern die Mehrsprachigkeit einen Einfluss auf Sprechkompetenzen ausübt. „Weitgehendste Einigkeit besteht jedoch darin, dass solche Effekte allenfalls quantitativer Natur sind. Dadurch würden folglich die angesprochenen Erwerbsphasen nicht verändert, und auch der Erwerbserfolg, d.h. das Entwicklungsziel wird nicht in Frage gestellt.“ (Meisel o.J., 5). Beispielsweise können spezifische Teilbereiche in der Sprachbildung (wie der Erwerb des Wortschatzes) im Erwerb von mehr als einer Sprache beeinflusst werden. Die Anwendung von Sprachen sind oftmals an Personen und Kontexte gebunden. Die Häufigkeit, mit der Kinder in der jeweiligen Sprache in Kontakt kommen und sie verwenden, beeinflusst deren Kompetenzentwicklung für den Erwerb des Wortverstehens sowie der aktiven Anwendung von Sprache. Dies wiederum zeigt, dass Sprachkompetenzen über einen längeren Zeitraum ausgebaut werden können (vgl. Meisel o.J., 5).

„Das Sprachgefühl wird durch Mehrsprachigkeit geschwächt!“ und andere Mythen

Ein Vorurteil gegenüber Mehrsprachigkeit ist, dass das Sprachgefühl durch einen simultanen Erwerb und den gegenseitigen Einfluss von Sprachen geschwächt werde. Mehrsprachigkeit könne zu Komplikationen und Verzögerungen bei der weiteren Entwicklung des Kindes führen und somit den Schulerfolg negativ beeinflussen, da Kinder bereits im frühen Alter lernen müssten Grammatik und Lexika zu unterscheiden. Systematische Untersuchungen aus 15 Jahren Forschung zu unterschiedlichen Sprachpaarungen und der Kompetenz von Kindern Sprachen zu unterscheiden, zeigen jedoch, dass Kinder die Trennungen mühelos meistern, ohne dass zusätzliche Förderung notwendig ist (vgl. Meisel o.J., 3).

Sprachchaos vs. besondere Fähigkeit des Code Switching

„Bilinguale Menschen gehen im Sprachchaos unter...“ lautet ein weiteres Vorurteil. Durch Forschungen bewiesen ist jedoch, „dass bilinguale Menschen auch dann nicht in einem Sprachchaos versinken, wenn in einer Situation und sogar in einem Satz beide Sprachen verwendet werden“ (Tracy 2008, 55). Von einem Mangel an Sprachkompetenz kann nicht gesprochen werden, wenn ein flüssiger Übergang zwischen den Sprachen und die Fähigkeit zur Kontrolle der Sprachwahl besteht und die Souveränität des Sprechers beobachtet werden kann. Teilweise passen sich muttersprachliche Kompetenzen aus einer Sprache (wenn Erstsprache) an Strukturen der Zweitsprache an (z.B. Endungen/grammatikalische Ausdrücke)¹. Dies wird als Konvergenz bezeichnet. Auch kann das Mischen der Sprachen mit der Zeit der Eigenkontrolle entgehen (Interferenz). Gern wird eine

¹ Als Beispiel soll eine Alltagsbeobachtung aus der englisch-deutsch-bilingualen Kita aus Melbourne eingefügt werden. Als die deutschsprachige Pädagogin das Kind nach dem Obstfrühstück bittet, sich die Hände zu waschen, antwortet es: „I already did Hände waschen.“ Das Kind verknüpft im Satzbau seiner Erstsprache (Englisch) Wortverwendungen zweier Sprachen (Englisch und Deutsch als Zweitsprache).

Alltagsintegrierte Sprachbildung in bilingualen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen von Theresia Wollnitz

Mehrsprachigkeit ist üblicher als gedacht

bewusste, spielerische Vermischung von Sprachen in Gesprächen oder Geschriebenem von Menschen genutzt, die mehr als eine Sprache sprechen (vgl. Tracy 2008, 55ff.). Dies ist allerdings eher als Fähigkeit, denn als Defizit zu bewerten. Von Mehrsprachigen wird erwartet, sie sollten sich entscheiden, welche Sprache (welchen Code) sie in einer Konversation nutzen. Warum aber sollten sie es tun, wenn beide GesprächspartnerInnen beide Codes kennen und ihnen somit ein weitaus umfangreicheres Repertoire zur Verfügung steht? Sich beider Codes zu bedienen dient der Solidarisierung mit dem/der KommunikationspartnerIn, der sozialen Gruppe, der Konstruktion der eigenen sozialen Identität, auch der Abgrenzung sowie der Strukturierung von Argumenten (vgl. Tracy 2008, 52f.).

Doch gibt es Einsprachigkeit? Wie werden Dialekte definiert, unterschiedliche Varianten einer Sprache, die Beeinflussung unserer Sprache durch einen bestimmten Gemütszustand oder regionale und soziale Unterschiede (vgl. Tracy 2008, 49)? Ob ein Kind mit unterschiedlichen Dialekten, Sprachvariationen oder unterschiedlichen Sprachen aufwächst – all diese Möglichkeiten bieten ihm einen größeren Spielraum, Sachverhalte und Gefühle auszudrücken (vgl. Tracy 2008, 59). Zugleich fordern Kompetenzen in unterschiedlichen Sprachkonzepten einen Wettbewerb zweier/mehrerer Sprachen heraus. Damit bietet sich „uns auch die Chance, mehr und vielleicht auch tatsächlich Neues über die bemerkenswerten sprachlichen Fähigkeiten von Kindern (und Erwachsenen) zu entdecken“ (Tracy 2008, 63). Eine frühe Entwicklung von metasprachlichen Kompetenzen und früher Mehrsprachigkeit wirkt sich positiv auf den Erwerb weiterer Sprachen (Fremdsprachen) aus, wie Forschungen belegen. Das Kind ist mit Konzepten von Spracherwerb und Differenzierung vertraut. Zudem hat es im besten Fall bereits Kompetenz und Selbstsicherheit im Umgang mit unterschiedlichen Sprachen entwickelt (vgl. Tracy 2008, 60). Zwei Sprachen werden in der Regel kooperativ und unter dem Einfluss des eigenen Kontrollsystems des Sprechenden genutzt. Forschungen beschreiben, dass sich das individuelle Bewusstsein einer Person, mehrere Sprachen zur Verfügung zu haben, „langfristig positiv auf die Verarbeitungsleistung des Gehirns auswirkt.“ (Tracy 2008, 60). Zudem gibt es Belege, dass das Gehirn bei jenen Menschen langsamer altert, die regelmäßig mehr als eine Sprache sprechen (vgl. Tracy 2008, 60).

Wenn Mehrsprachigkeit nicht behindert, warum verhindern wir sie?

Tracy fasst die Vorurteile, denen mehrsprachige Menschen ausgesetzt sind, wie folgt zusammen:

„Nachteilig ist nicht Mehrsprachigkeit an sich, sondern der Erklärungs- und Rechtfertigungszwang, mit dem sich mehrsprachige Menschen immer wieder konfrontiert sehen [...] Ein echter Nachteil ist es sicher auch, dass wir uns noch immer schwer damit tun, das Kindern in die Wiege gelegte Talent zum mehrsprachigen Spracherwerb angemessen zu fördern. Dies ist aber kein Problem, das in Folge der Mehrsprachigkeit entsteht, sondern eher durch ihre Verhinderung. Wie bereits eingangs gesagt: Kinder sind nicht nur unterfordert, sondern auch unterfordert!“ (Tracy 2008, 59f.)

Alltagsintegrierte Sprachbildung in bilingualen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen von Theresia Wollnitz

Allerdings ist eines zu beachten: Kinder, die mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen, befinden sich in einem instabilen Zustand. Die Betroffenen leben zwischen zwei Sprachen. Mitunter zeigt sich der Konflikt: Bedrohung der Familiensprache versus unzureichende Entscheidung für die Mehrheitsprache (vgl. Meisel o.J., 1). Wie kann dieser Konflikt aufgelöst und beide Sprachen als Ressourcen genutzt werden?

4. Alltagsintegrierte Sprachbildung in einer bilingualen Einrichtung

Eine theoretische Einführung

Eine ganzheitliche alltagsintegrierte Sprachbildung kann nicht allein durch einzelne pädagogische Fachkräfte bestritten werden. Vielmehr liegt sie in der Gesamtverantwortung eines Einrichtungsteams und seiner Leitungskräfte sowie der Eltern. Die Kinder bilden ihre Sprache heraus, wenn sie ständig ein anreicherungreiches Sprachangebot in alltäglichen Situationen in ihrer vertrauten Umgebung erleben. Wie jedes einzelne Kind sich die Sprache erschließt, hängt von der Qualität und Quantität des Sprachangebotes ab (vgl. Tracy 2008, 156f.). In ihrer pädagogischen Arbeit werden Fachkräfte angehalten, sich dem individuellen Spracherwerb des Kindes anzupassen. Völkel spricht von zwei Spracherwerbsstilen in der kindlichen Aneignung von Sprache: der analytische Spracherwerbsstil sowie der holistische Spracherwerbsstil.

Bilden sich Kinder mithilfe des analytischen Spracherwerbsstils weiter, orientieren sie sich an Regelmäßigkeiten und beginnend in der Anwendung von Nomen. Weitere grammatikalische Formen werden mit der Erweiterung des Wortschatzes erprobt, und „flexibel und vom Kontext unabhängig gebraucht“ (Völkel 2011, 10). Pädagogische Fachkräfte können Kinder mit analytischem Spracherwerbsstil insbesondere durch das Angebot vielfältiger Dialoge und Interaktionen in ihrer Bildungsarbeit stärken.

Kinder mit holistischem Spracherwerbsstil können von den Fachkräften optimal durch sich wiederholende und vielschichtige Interaktionen im pädagogischen Alltag unterstützt werden. Kinder die sich Sprache im ganzheitlichen Spracherwerbsstil aneignen, „bevorzugen Wörter, die sich auf soziale Interaktionen beziehen (danke, hallo) und stereotype Ausdrücke (geh weg, geht nicht)“ (Völkel 2011, 10). Kinder mit holistischem Spracherwerbsstil bilden ihre Sprache in Abhängigkeit von Kontext und vergleichsweise über einen längeren Zeitraum als Kinder mit analytischem Erwerbsstil heraus. Völkel verweist zusammenfassend darauf, dass in der Aneignung und Bildung von Sprache keine Norm zu definieren ist (vgl. Völkel 2011, 11). Folgende Handlungsweisen unterstützen die Sprachbildung von Kindern grundlegend.

Alltagsintegrierte Sprachbildung in bilingualen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen

von Theresia Wollnitz

Im ersten Lebensjahr wird die Entwicklung der Sprachkompetenz insbesondere durch das Sprechen in hoher Tonlage mit gestiger Untermauerung und ausdrucksstarker Mimik unterstützt, was den Hörfähigkeiten und Vorlieben von Säuglingen entspricht (sogenannte ‚Ammensprache‘ oder ‚Babytalk‘) (Völkel 2011). Eine ‚stützende Sprache‘ oder ‚scaffolding‘ wird in der Interaktion mit dem Kind im zweiten Lebensjahr empfohlen, was bedeutet, dem (fragenden) Kind „Worte an die Hand zu geben“ (Völkel 2011). Insbesondere Sprachanregungen der Erwachsenen in Form von Fragen, Wiederholungen, Rückmeldungen und Erweiterungen des vom Kind Verbalisierten sowie die Bezugnahme des Erwachsenen auf dessen sprachliche Form und Inhalt des Gesprochenen unterstützen den grammatikalischen Erwerb des Kindes (vgl. Völkel 2011, 8f.). Völkel führt weiter aus: „Kinder üben sich in ihrer Muttersprache nicht deshalb, um sie korrekt zu sprechen, sondern weil sie Freude daran haben, ihre Ideen, Wünsche, Bedürfnisse und Erkenntnisse immer differenzierter mitzuteilen und sich mit anderen Menschen darüber zu verständigen“ (Völkel 2011, 9).

Die beschriebenen Handlungsweisen in der Unterstützung für den Spracherwerb können auf die Förderung von Mehrsprachigkeit übertragen werden. Wie dies im pädagogischen Alltag von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen möglich ist, soll mithilfe des Immersionskonzepts erläutert werden:

Das Immersionskonzept

„Immersion (lat. „Eintauchen/Einbetten“, häufig übersetzt mit „Sprachbad“) [...] Es bedeutet, dass im Kindergarten Situationen geschaffen werden, in denen Kinder in ein fremdsprachiges Umfeld versetzt werden, in welchem immer eine Bezugsperson in der fremden Sprache mit ihnen spricht“ (FRÖBEL o.J., 4).

Das Immersionskonzept folgt den Prinzipien des Mutterspracherwerbs. In der Einrichtung soll Kindern das Erlernen einer Zweit- bzw. Fremdsprache nach Prinzipien ihrer Erstsprache/einer Familiensprache ermöglicht werden (vgl. FRÖBEL o.J. 4). Nach Kersten beruht der Grundgedanke von Immersion darauf, „die natürlichen Sprachfähigkeiten im Kindesalter auszunutzen bzw. altersgerecht zu bedienen“ (Kersten 2005, 22). Hierbei begünstigen endogene Faktoren (natürliche Sprachlernfähigkeit; die Fähigkeit eines jeden Individuums zu Multilingualismus; die Unabhängigkeit von Sprachbegabung; das Alter und die Eigenmotivation zum Lernen) das Sprachenlernen ebenso wie exogene Faktoren (sprachlicher Input, soziales Umfeld des Kindes) (vgl. Kersten 2005, 23f.). Forschungen zeigen, dass die Lerngeschwindigkeit bei Kindern zunächst geringer ist als wenn Erwachsene eine Fremdsprache lernen. Jedoch wird dies schnell aufgeholt, wenn die Kinder regelmäßig Input bekommen. Zudem fördert früher Zweitspracherwerb muttersprachliche Kompetenz in einer Fremdsprache. Diese zeichnet sich unter anderem durch einen muttersprachlichen Akzent oder die Anwendung muttersprachlicher Grammatikkenntnisse aus (vgl. Kersten 2005, 23f.).

Alltagsintegrierte Sprachbildung in bilingualen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen von Theresia Wollnitz

“one person –
one language”

Eng verknüpft – oder auch nicht wegzudenken im Konzept der Immersion – ist die an eine Person gebundene Verwendung von Sprache („one person – one language“). Pädagogische Angebote und Alltagsrituale in der Bildungsinstitution werden in beiden Sprachen von der jeweiligen muttersprachlichen Fachkraft/sprachlichen Bezugsperson geleitet und durchgeführt, was eine integrative Aneignung von Sprache fördert, „Denn Kinder erwerben eine Sprache am besten, wenn sie Teil ihrer Lebenswelt ist“ (FRÖBEL o.J., 4). Kersten beschreibt, dass im Rahmen eines Immersionskonzepts zwei GruppenleiterInnen im Kindergarten im Umgang mit den Kindern jeweils ausschließlich in ihrer Muttersprache sprechen. Beide Fachkräfte sind gleichermaßen in die täglichen Routinen einbezogen und unterbreiten pädagogische Angebote, so dass Kinder idealerweise zu jeder der Sprachen den gleichen Zugang finden (vgl. Kersten 2005, 25).

5. Methoden und Beispiele für alltagsintegrierte Sprachbildung

5.1 Grundideen zur Sprachbildung

Die Bildung und Entwicklung von Sprache ist eingebettet in komplexe Beziehungen (Familie, Peers, PädagogInnen, Gesellschaft), jedoch ist es ebenso ein individueller Prozess für jedes Kind, Sprachkompetenzen auszubilden.

Kompetenzorientierung

Grundlegend in der pädagogischen Arbeit mit Kindern, so auch bei der Sprachbildung, ist es, an die Fähigkeiten und Kompetenzen jedes einzelnen Kindes zu glauben. In der direkten Interaktion mit dem Kind ist es von enormer Bedeutung, auf Augenhöhe mit ihm zu sein und seinen Blickkontakt zu suchen. Insbesondere die sprachliche Begleitung von Pflegesituationen (wie Mahlzeiten oder Windeln wechseln) sollten auch als individuelles Angebot zur Unterstützung von Sprache genutzt werden. Eine ungestörte Interaktion zwischen Kind und Erwachsenen fördert die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung (vgl. Völkel 2011, 6). Durch eine differenzierte sprachliche Begleitung des kindlichen Handelns in Alltagssituationen werden Wortbedeutungen und Grammatik vermittelt (vgl. Völkel 2011, 9).

„Mit Hilfe der so genannten stützenden Sprache („Scaffolding“) begleiten Sie Ihre eigenen Handlungen mit einfachen, kindgerechten Äußerungen. Gegenstände, Personen und Handlungen können mit immer gleichen Formulierungen (Sprachroutinen) beschrieben werden. Das Lernen neuer Wörter wird Kindern durch das Aufzeigen des Zusammenhangs in immer wiederkehrenden Situationen (Alltagssituationen) erleicht-

Alltagsintegrierte Sprachbildung in bilingualen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen

von Theresia Wollnitz

tert. So können Kinder das Wort im Äußerungszusammenhang wiedererkennen und die Wortgrenzen innerhalb einer Äußerung identifizieren. Gleichzeitig müssen Kinder Wörter aber auch im Zusammenhang von komplexeren Äußerungen hören, um sich die für das Wortlernen relevanten Informationen zu erschließen.“ (Baden Württemberg Stiftung 2016)

„Worte an die Hand geben“

„Der Weg ist das Ziel“ – insbesondere in der Entwicklung von Sprache: Zeit nehmen und geben, um die Fragen der Kinder zu beantworten und sie sprachlich auf bevorstehende Übergänge vorzubereiten (ob ein Raumwechsel, ein Ausflug zum Spielplatz oder das pädagogische Angebot) gibt ihnen ‚Worte an die Hand‘ sowie das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit (vgl. Völkel 2011, 8). Dies wird ebenso durch Wiederholungen geregelter Abläufe und Alltagsroutinen gefördert. Sprachliche und soziale Kompetenzen von Kindern werden unter anderem durch die Einführung in Abläufe des pädagogischen Alltags (wie Begrüßungen und Mahlzeiten) gestärkt.

Literacy & Music

Bilderbuchbetrachtungen, das Vorlesen von Büchern, Reime, Lieder und Spiele in der Kindergruppe tragen spielerisch zur Sprachbildung bei und machen es insbesondere Kleinstkindern leicht, die Aufmerksamkeit für eine gewisse Zeit zu halten. Diese pädagogischen Angebote bieten Möglichkeiten, Muster von Sprache zu verinnerlichen, indem die aktive Verwendung von Sprache (Laut- und Wortäußerungen) herausgefordert wird sowie die Kombination von Worten und Satzbau spielerisch trainiert werden. Während einer Bilderbuchbetrachtung in einer Kleingruppe hat die pädagogische Fachkraft die Möglichkeit, Dinge zu benennen, Fragen zu stellen sowie sprachlich auf Äußerungen einzelner Kinder einzugehen (vgl. Völkel 2011, 8).

Symbol- & Rollenspiel

Pädagogische Fachkräfte sollten das Symbol- und Rollenspiel als Chance für Sprachbildung sehen, da (insbesondere ab vier Jahren) Ausdrücke und Wendungen aus der Erwachsenenwelt von Kindern verarbeitet werden. Kinder beraten miteinander über Wortbedeutungen und erproben Interaktions- und Handlungsrountinen. Pädagogische Fachkräfte können Wortwissen und Wortschatz sowie die Grammatik und Verhandlungssicherheit des Kindes systematisch beobachten. Die Interpretation von Nicht-Gesagtem und die daraus folgende sprachliche Begleitung von Symbol- und Regelspielen ermöglicht eine vielfältige, in den Alltag des Kindes und seinen sozialen Peerbeziehungen eingebettete Entwicklung von Wortschatz, Satzbau, Grammatik und sozialer Kompetenz (vgl. List 2011, 33).

Reflexion des eigenen Sprachverhaltens

Grundlegend für eine alltagsintegrierte Sprachbildung des Kindes ist, dass pädagogische Fachkräfte sich ihres eigenen Sprachverhaltens bewusst sind und ihre Interaktionen entsprechend des Sprachniveaus des Kindes gestalten: Werden (Wort-) Variationen der Sätze und Aussagen des Kindes verwendet? Wird ihnen

Alltagsintegrierte Sprachbildung in bilingualen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen von Theresia Wollnitz

Spielraum zur Beantwortung von Fragen gegeben und dieser herausgefordert oder werden von der Fachkraft vorwiegend ‚Ja-Nein-Fragen‘ gestellt? Ist sich die Fachkraft ihrer eigenen Sprachlautstärke bewusst (vgl. Tracy 2008, 174f.)? Werden kindliche Reaktionen aufgegriffen und erweitert? Werden Kinder angeregt, Fragen und Hypothesen zu formulieren und in einen Dialog mit der pädagogischen Fachkraft und anderen Kindern einzutreten?

Basis für eine alltagsintegrierte, inklusive Sprachbildung von Kindern sind: die Reflexionsfähigkeit der Fachkraft sowie eine gute Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit im Team (vgl. List 2011, 33). Aus- und Weiterbildungen in systematischen Beobachtungsverfahren, die über die Verbalität des Kindes hinausgehen (non-verbales und interaktives Handeln sowie der Zusammenhang von Sprache, Handlung und kognitiver Kompetenz) sind von großer Bedeutung für eine kompetente Beobachtung und Förderung der Sprachentwicklung. Fachkräfte müssen hierfür mit unterschiedlichen Beobachtungs-, Dokumentations- und Interpretationsverfahren vertraut gemacht werden (vgl. List 2011, 44). Um das Kind bestmöglich in der Selbstbildung einer (Zweit-) Sprache unterstützen zu können, sind die Wertschätzung der Familiensprache/n des Kindes sowie seiner Kompetenz in der Anwendung von Sprache grundlegend. Um die Entwicklung von Sprachverstehen und Sprechen bestmöglichst fördern zu können, ist die Zusammenarbeit von Familien und pädagogischen Fachkräften von großer Bedeutung.

5.2. *Der Erwerb einer Zweit-/Fremdsprache*

Das Konzept der Immersion praktisch

Kommen Kinder in der Kindertagesstätte das erste Mal (verstärkt) mit einer zweiten Sprache in Berührung, sollten alle vorbenannten Grundideen einer alltagsintegrierten Sprachbildung weiterhin verfolgt werden. Zudem sollten die Fachkräfte aufmerksam die verbalen und non-verbalen Reaktionen des Kindes auf die Zweitsprache beobachten, um ihre Wortanzahl, Sprachmelodie und Satzkonstruktion sowie Sprechgeschwindigkeit an das Sprachverstehen des Kindes anzupassen.

In den Kindertageseinrichtungen von FRÖBEL wird auf die Gestaltung einer sprachanregungsreichen Raumgestaltung geachtet, um die Kommunikationsfreude der Kinder herauszufordern (beispielsweise durch Fotos von der Kindergruppe oder der Familien auf Augenhöhe der Kinder). Rituale und Abläufe im pädagogischen Alltag werden von den jeweiligen muttersprachlichen Fachkräften (abwechselnd oder gemeinsam) geleitet und durchgeführt (vgl. FRÖBEL o.J., 4).

Auf Grundlage des Immersionskonzeptes werden sprachbildende Maßnahmen in den pädagogischen Alltag eingebettet, ohne unnatürliche Gesprächs- oder

Alltagsintegrierte Sprachbildung in bilingualen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen von Theresia Wollnitz

Der pädagogische Alltag als Ressource für Sprachbildung

Spielabläufe zu schaffen. Die pädagogischen Fachkräfte gehen von einer Fähigkeit des Kindes aus, sprachlich unterschiedliche Äußerungen im Tagesablauf zu erfassen und die folgenden Situationen und/Rituale mit verschiedenen Sprachkonzepten zu verknüpfen“ (vgl. Tracy 2008, 191). Insbesondere der Erwerb der Landessprache als Zweitsprache in frühpädagogischen Einrichtungen ist von besonderer Bedeutung für den weiteren Bildungsverlauf eines Kindes. Vorschulische Einrichtungen müssen ihr Möglichstes tun, Mehrsprachigkeit zu fördern (vgl. List 2011, 24).

Kinder sollten frühzeitig mit gut geplanten, regelmäßigen und intensiven Sprachangeboten umgeben sein, die in Beziehungen eingebettet und alltagsrelevant für sie sind. Angebote in Kleingruppen fördern die Aufnahme- und Verarbeitungsfähigkeit von Kindern (vgl. Tracy 2008, 160ff.).

Wie die Bildung in der Zweit/Fremdsprache unterstützt werden kann, sei nun am Beispiel der pädagogischen Arbeit mit Kindern in einer englisch-deutsch-bilingualen Einrichtung in Melbourne erläutert.

Im pädagogischen Alltag achten die Fachkräfte insbesondere auf die stetige Wiederholung bereits eingeführten Vokabulars für die Kinder. Beispielsweise wird am Ende eines jeden Morgenkreises ein deutsches Lied gesungen, in welchem beginnend mit den Händen, verschiedene Körperteile gewaschen werden. Auf diese Weise wird der Übergang zum folgenden Händewaschen vor dem Morning Tea vorbereitet. Während des Hände waschen im Badezimmer begleiten die Fachkräfte die Tätigkeit der Kinder sprachlich (Deutsch und Englisch), um Worte in deutscher Sprache zu wiederholen sowie den Kindern ein Verständnis von unterschiedlichem Vokabular in zwei Sprachen zu vermitteln. Die deutschsprachigen KollegInnen führen die Gespräche mit den Kindern ebenso in ihrer Muttersprache wie auch die australischen Fachkräfte. Die Kindergruppe ist auf diese Weise in allen alltäglichen Situationen mit beiden Sprachen umgeben.

An die Interessen des Kindes anknüpfen

Projekte werden entsprechend den Interessen der Kinder entwickelt und darin ist die sprachliche Bildung eingebettet. Die Kinder werden ermutigt, in beiden Sprachen Fragen zu stellen, Dinge zu benennen, Antworten zu finden und sich in verschiedenen Arten und Weisen auszudrücken. Dabei werden alle Sinne angesprochen. Beispielsweise gab eine Kindergruppe Kräutersamen in den Boden, sprach über die Bedürfnisse von Pflanzen, beobachtete das Wachstum der Kräuter, erntete und aß sie. PädagogInnen beider Sprachen sind gleichmäßig in Projekten involviert und beteiligt, geben Input und diskutieren mit den Kindern deren Ideen. Hierbei ist es nicht maßgebend, in welcher Sprache die Kinder auf die Fragen antworten. Vielmehr sind die pädagogischen Fachkräfte begeistert, wie schnell Kinder ein enormes Sprachverständnis entwickeln, Worte und Redewendungen ‚aufsaugen‘ und selbstbewusst sprachlichen Input geben.

Alltagsintegrierte Sprachbildung in bilingualen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen

von Theresia Wollnitz

Peerbeziehungen & Sprache

Pädagogische Angebote und Mahlzeiten finden in Kleingruppen statt. Dies ermöglicht den Fachkräften, Kinder intensiver zu beobachten und auch sprachlich zu fördern. Zeiten in Kleingruppen geben den Kindern Raum für ruhigere und intensivere Interaktionen miteinander. Hierbei treffen Kinder beider Familien-/Herkunftssprachen in einer Gruppe zusammen.

In der Kindertagesstätte entdecken und erproben Kinder Beziehungen mit Gleichaltrigen. Säuglinge interagieren bereits in den ersten Lebensmonaten durch gegenseitigen Blickkontakt und Lächeln. Bei Kleinkindern ist die Kommunikation durch Motorik, Mimik und Gestik sowie die Imitation des Gegenübers geleitet. Zunächst mit Hilfe von non-verbaler Kommunikation und später durch Ein-, Zwei- oder Dreiwortsätze teilen die Jüngsten ihre Absichten und Vorhaben mit (vgl. Schneider-Andrich 2011, 6f.). Im zweiten und dritten Lebensjahr reift die verbale Kommunikation des Kindes (miteinander) weiter aus und sie beginnen, auch erste Rollenspiele zu entwickeln (vgl. Schneider-Andrich 2011, 14).

„Kinder in altersgemischten Beziehungen interagieren auf einem höheren Niveau als in altershomogenen Beziehungen.“ (Schneider-Andrich 2011, 5)

Ob eine neue Sprache aufgenommen wird und Mehrsprachigkeit gelebt werden kann, beeinflussen die Kinder maßgeblich selbst. Wenn die (neue) Sprache für das soziale Miteinander notwendig ist sowie an die Interessen der Kinder gekoppelt ist, wird bei Kindern die Neugier auf unterschiedliche Sprachen geweckt. Die Zusammensetzung der Kindergruppe, die Wertschätzung jeder Familiensprache in der Institution, jedoch auch das Temperament und die soziale Zugehörigkeit des individuellen Kindes beeinflussen die Aufnahme einer neuen Sprache (vgl. List 2011, 26). „Kinder gehen in der Regel ungeniert, produktiv und spielerisch nicht nur mit der eigenen, sondern auch mit anderen Sprachen um, ohne dass sie dabei durch sanktionierendes Lernen gestört sein wollen.“ (List 2011, 26) Kinder motivieren sich gegenseitig am meisten darin, Sprache(n) zu erproben.

Ein Beispiel aus der bilingualen FRÖBEL Kita in Melbourne.

Zwei Mädchen kamen mit ca. 2,5 Jahren in die Einrichtung. Das eine Mädchen kam aus einer deutsch-portugiesischen Familie, das andere Mädchen aus einem rein englischsprachigen Haushalt. Beide Mädchen entwickelten ähnliche Interessen, waren begeistert über Bücher, Kostüme oder kleine Mitbringsel für das morgendliche ‚Show & Tell‘. Die beiden Mädchen entwickelten im Laufe der Zeit Rollenspiele miteinander, in englischer sowie deutscher Sprache. Meist verwendeten sie beide Sprachen. Durch das kontinuierliche Spiel miteinander ‚saugten‘ beide Mädchen die neue Sprache ‚auf‘, hörten

Alltagsintegrierte Sprachbildung in bilingualen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen von Theresia Wollnitz

genau hin, wenn ihre Freundin in Englisch oder Deutsch mit einer jeweiligen pädagogischen Fachkraft sprach oder jemand sprachlichen Input gab. Sie strahlten jeweils vor Stolz über das ganze Gesicht, wenn sie ‚in der neuen Sprache‘ verstanden wurden.

Auch im Morgenkreis kann beobachtet werden, dass Kinder andere Kinder in der Wahl ihrer Sprachverwendung nachahmen. Erzählt das erste Kind beispielsweise von seinen Erlebnissen des vergangene(n) Wochenende in deutscher Sprache, werden mehrere Kinder folgen – unabhängig ihres Wortschatzes. Eine positive und wertschätzende Reaktion der Fachkraft wiederum motiviert die Kinder, sich weiter in der Entwicklung einer Zweitsprache zu bilden. Kinder möchten Beziehungen aufbauen. Sprache unterstützt sie dabei, unabhängig von Kompetenz in der Sprachverwendung.

Zusammenarbeit in einem sprachlich und kulturell vielfältigem Team

In der Zusammenarbeit in einem sprachlich und kulturell vielfältigen Team sind gegenseitige Verlässlichkeit, Vertrauen und ein konstanter Tagesablauf von besonderer Bedeutung – nicht nur für die sprachliche Entwicklung der Kinder. Wenn Fachkräfte ‚die andere Sprache‘ nicht verstehen, ist es insbesondere am Beginn wichtig, Abläufe ausreichend zu erläutern, Fragen zu stellen und Erwartungen abzuklären. In der direkten Zusammenarbeit mit den Kindern stellt sich manchmal die Frage, inwieweit Dinge für KollegInnen übersetzt werden sollten oder wo Erklärungen aufzuschieben sind. Mitunter müssen beispielsweise KollegInnen es ‚aushalten‘, in der anderen Sprache geleitete pädagogische Angebote oder Bücher nicht zu verstehen. Wenn kontinuierliche Übersetzungen folgen würden, könnte dies zu einem Dilemma in der Sprachverwendung für die Kinder und ihr Sprachenlernen führen. Zum einen könnten Kinder, für die z.B. Deutsch die Fremdsprache ist, sich auf eine Wiederholung ins Englische verlassen und Interesse für ‚die andere Sprache‘ verlieren. Zudem ist es den Fachkräften in einem zwei – oder mehrsprachigen Umfeld wichtig, das Sprachverstehen und Sprechverhalten des individuellen Kindes zu beobachten. Durch kontinuierliche Übersetzungen würden diese Spontaneität und Durchhaltevermögen verlieren, selbst ‚in der zweiten Sprache‘ zu bleiben.

Im Folgenden soll ein Beispiel gelungener Zusammenarbeit von Fachkräften unterschiedlicher sprachlicher Hintergründe erläutert werden. In der bilingualen Kindertageseinrichtung in Melbourne arbeiten eine englisch- und eine deutschsprachige Kollegin seit über zwei Jahren zusammen. Die deutschsprachige Kollegin verfügt über Kenntnisse der englischen Sprache, die australische Fachkraft konnte eine hohe Kompetenz an Sprachverstehen (verbal und non-verbal) erwerben, so dass sie Fragen und Abläufe an die Kindergruppe (und KollegInnen) in englischer Sprache wiederholen kann. In Gesprächen mit Kindern, zum Beispiel während der Mahlzeiten oder bei einer Streitschlichtung, kommt sie zur Hilfe.

Alltagsintegrierte Sprachbildung in bilingualen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen von Theresia Wollnitz

Dies liegt sicherlich nicht nur an ihrer Begabung und Kompetenz in der deutschen Sprache (die auch sie durch ein Immersionsbad erlangt hat), sondern ebenso an gegenseitigem Vertrauen und gleichen pädagogischen Leitlinien. Es ist wichtig, dass alle Fachkräfte mit dem Konzept einverstanden und sich ihrer Rolle bewusst sind sowie motiviert und neugierig, diese konsequent auszufüllen. In jeder Gruppe sollten bestenfalls Fachkräfte gleicher Anzahl in verschiedenen Sprachen anwesend sein. So kann der Austausch zwischen den Fachkräften gefördert werden sowie die Verantwortung für Sprache auf mehrere Schultern verteilt werden.

„So ist beispielsweise ein möglichst hohes Maß an Verlässlichkeit von Fördermaßnahmen nur zu erzielen, wenn man sicherstellen kann, dass Mitglieder eines Kitateams im Notfall (oder aus Leidenschaft für die Förderung!) für einander einspringen können. Dies geht nur dann ohne Reibungsverlust, wenn eine gut durchdachte und für alle möglichst transparente Konzeption vorliegt und wenn eine Person da weitermachen kann, wo eine andere aufgehört hat. Effektive Förderung braucht, [...] eine gute Basis in einem Team, d.h. möglichst alle sollten verstehen, worum es geht und eigene Ideen und Erfahrungen beisteuern. Nur so wird sich die Arbeit in kleineren Gruppen sinnvoll mit dem vernetzen lassen, was sich im Alltag einer Kita abspielt. Die Eltern sind im Rahmen einer systematischen Förderkonzeption wichtige Partner. [...] die Kinder müssen rechtzeitig und regelmäßig dasein.“ (Tracy 2008, 191)

Doch nicht nur sprachliche, auch kulturelle Unterschiede beeinflussen das Handeln und die Zusammenarbeit in einem Team. Welche Erwartungen haben Menschen verschiedener Kulturen aneinander? Welche Erwartungen sind den pädagogischen Fachkräften bewusst, welche unbewusst? Insbesondere in der Kommunikation mit Eltern, auch unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Hintergründe, können verschiedene Vorstellungen sowie Unterschiede in der Ansprache von Feedback, Fragen und auch Kritik eine Rolle spielen. Sich dieser Unterschiede bewusst zu werden und gezielt KollegInnen derselben – oder auch einmal bewusst ‚der anderen‘ Sprache – in die Gesprächsführung mit den Eltern einzubeziehen, kann ein herausfordernder Lernprozess für die Fachkräfte sein. Gerade bei der Eingewöhnung neuer Kinder scheint es sinnvoll, dass mindestens eine Fachkraft mit der gleichen Familiensprache Verantwortung trägt. Hierdurch kann zunächst Eltern Sicherheit und Selbstvertrauen gegeben werden, Fragen zu stellen und Unsicherheiten zu formulieren. Zudem kann dem Kind mit einer vertrauten Sprachmelodie und einem bekannten Wortschatz begegnet werden, bevor zur Erschließung einer unbekannteren sozialen und räumlichen Umgebung zudem eine weitere Spracherschließung hinzukommt.

Alltagsintegrierte Sprachbildung in bilingualen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen von Theresia Wollnitz

5.3 „Aus der Rolle herausgehen“ (Entlastung und Reflexion)

Arbeit mit Kindern ist
immer zuerst Beziehungs-
arbeit

In der Kommunikation miteinander und insbesondere mit kleinen Kindern geht es um Beziehungsarbeit. Kleinkinder sind auf Erwachsene angewiesen, die sensibel und an ihnen und ihren Interaktionen interessiert sind. Die FRÖBEL Einrichtungen arbeiten nach dem Immersionskonzept. Dennoch gibt es Situationen, in denen es gut ist, aus der Rolle als Vorbild für eine besondere Sprache herauszugehen. Dies soll an einem Beispiel kurz erläutert werden:

Ein Mädchen (mit ausschließlich englischsprachigem Familienhintergrund) hatte Fieber bekommen und die Eltern wurden telefonisch informiert. Als ihr Vater kommt um sie abzuholen, nahm er sie zuerst auf den Arm. Zur Unterschrift eines Formulars (in dem die Temperatur des Kindes erfasst wurde), gab der Vater das Mädchen zurück in die Arme der Fachkraft. Das Mädchen zeigte sofort Stressreaktionen, wie weinen, nach dem Vater fragen, sich ihm entgegenstrecken. Die Fachkraft versicherte ihr mehrmals in deutscher Sprache, dass Papa nur etwas unterschreiben muss, sie dann aber mit nach Hause nimmt. In deutscher Sprache konnte das Mädchen nicht beruhigt werden, vielmehr zeigte es Signale von emotionalem Stress. Sie wurde auf dem Arm der Fachkraft immer unruhiger, bis diese ihre Erklärung und Zusicherung auf Englisch wiederholte. In diesem Moment entspannte das Mädchen sich sichtlich in ihrem Arm, wartete auf ihren Vater und schaute ihn mit großen Augen erleichtert an.

Das emotionale und
physische Wohlbefinden
des Kindes hat Priorität

Insbesondere wenn Kinder das erste Mal mit drei Jahren (oder älter) in einer Einrichtung mit einer neuen Sprache in Berührung kommen, stellt es Fachkraft und Kind vor eine besondere Herausforderung beim Beziehungsaufbau. „Kinder, die mit drei Jahren in deutsche Kindertagesstätten kommen, sind (im Normalfall) ExpertInnen in mindestens einer Sprache. Wie kann man ihnen zu verstehen geben, dass man ihr Expertentum zu schätzen weiß“ (Tracy 2008, 9)?

Hilfreich sind insbesondere nonverbale Kommunikation und ein leichtes Sprachniveau, um den Kindern Wertschätzung und Interaktionsmöglichkeiten zu geben, unabhängig von ihrer Sprache. Wenn es um die Hilfestellung bei Streit-schlichtung, das Finden von Kompromissen oder die Regulation von Emotionen geht, steht jedoch oftmals die Frage an, inwieweit es Kinder emotional eher stresst, wenn sie die Hilfestellung nicht verstehen. Deshalb entscheiden die Fachkräfte in solchen Situationen häufig, aus ihrer Rolle herauszugehen, um das emotionale oder physische Wohlbefinden eines Kindes zu sichern und nicht zu gefährden.

6. Abschließende Gedanken

Immersion als Erfolgsrezept

Immersion wird in verschiedenen Forschungen als Erfolgsrezept in der Vermittlung von Sprache beschrieben. Viele Studien „haben gezeigt, daß es ohne viel Mehraufwand möglich ist, Kindern den mühelosen Erwerb einer zweiten Sprache zu garantieren, ohne daß die Muttersprache und die Sachfach-Kenntnisse leiden, und ohne zusätzliche Lehrkräfte bereitzustellen zu müssen.“ (Kersten 2005, 30) Grundlegend hierfür ist, dass die Kompetenz von Kindern für Mehrsprachigkeit anerkannt wird. Kinder sind kompetente Gesprächspartner, die mit Erwachsenen Beziehungen aufbauen möchten und eine grundlegende Neugier auf weitere Sprachen mitbringen ebenso wie Fähig- und Fertigkeiten aus ihrem Erstspracherwerb. Pädagogische Fachkräfte in außerfamiliären Bildungsstätten müssen sich bewusst sein, dass Kinder Sprache unterschiedlich verarbeiten und entwickeln. Die Erfahrung in einer mehrsprachigen Kita zeigt, dass sich – ähnlich wie in der Muttersprache – auch bei einer weiteren Sprache zuerst ein Sprachverstehen entwickelt, welches meist größer ist als wahrgenommen und erwartet wird. Kinder wenden oftmals Sprache erst spät in ihrem Erwerbsprozess an. Manche beginnen sofort in ganzen Sätzen zu sprechen, andere versuchen sich zuerst mit einzelnen Worten und Wortreihen.

Trotz des erfolgversprechenden Konzepts der Immersion und einer insgesamt erfolgreichen Zusammenarbeit von Eltern und PädagogInnen in der Sprachbildung des Kindes verwenden die Kinder der FRÖBEL Kita in Melbourne (insbesondere im Alter zwischen drei Jahren und dem Schuleintritt) vor allem Englisch, die Landessprache. Eine tiefgründigere Erforschung, wie und wann Kinder sich für eine Sprache, die mit anderen Kindern im Spiel gesprochen wird entscheiden, wäre von höchstem Interesse. Jedoch ist davon auszugehen, dass die Landessprache, die gesprochene Sprache zwischen den Eltern, im Sozialraum und sozialem Netzwerk einen großen Einfluss auf die Sprachwahl des Kindes hat.

Eine besondere Zeit – Eingewöhnung in der Kita

Um Kindern (und Eltern) besonders in den ersten Wochen ein Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit zu geben, übernehmen Fachkräfte mit der jeweiligen Familiensprache die Verantwortung für die Eingewöhnung des Kindes und der Familie in die Einrichtung. Insbesondere Eltern mit einem deutschen Hintergrund wünschen sich von der Teilhabe ihres Kindes in der Kita, dass es Kompetenzen in der deutschen Sprache erwirbt oder verbessert. Mit dem FRÖBEL-Konzept werden die Kinder in der englischen sowie deutschen Sprache zu gleichen Teilen gefördert und gefordert. Unterstützend für die Arbeit ist dabei, wenn die Eltern jeweils in ihrer Muttersprache ebenso mit dem Kind zu Hause sprechen, ganz nach dem Slogan – ‚Gemeinsam sind wir stark‘.

Alltagsintegrierte Sprachbildung in bilingualen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen von Theresia Wollnitz

Grundlegend für eine selbstständige Erkundung der Lernumgebung und die aktive Teilnahme des Kindes an pädagogischen Angeboten ist, dass es sich sicher und geborgen fühlt. Diese Geborgenheit wollen die PädagogInnen den Kindern geben und stecken viel Energie und Liebe in den Aufbau und die Gestaltung der Beziehung. Besonders am Anfang sind bei vielen Kindern Unterschiede in der Beziehung zu Fachkräften mit einer vertrauten und einer fremden Sprache festzustellen. Andere Kinder allerdings zeigen insbesondere Neugier für ‚die andere Sprache‘. Auch die Tiefe von Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen kann (muss aber nicht) aufgrund von Sprache variieren. Insbesondere KollegInnen in der Minderheitssprache müssen es aushalten lernen, dass Fachkräfte mit der „Mehrheitssprache“ ggf. Beziehungen mit einer anderen Intensität zu den Kindern haben können. Dies muss aber nicht so bleiben oder frustrierend sein, wenn Ressourcen wie die Unterstützung der KollegInnen oder der Kinder, die auch zu Hause bilingual aufwachsen, für die Beziehungsgestaltung genutzt werden. Wichtig ist es, mit potentiellen BewerberInnen für die Arbeit in einer bilingualen Kindertageseinrichtung offen über diese Besonderheiten zu sprechen und sie nach ihren Gefühlen und Ängsten zu befragen.

Was brauchen Kinder, um sich Sprache anzueignen und kompetent zu entwickeln? In erster Linie brauchen sie engagierte Fachkräfte mit guten Fach- und Sprachkenntnissen sowie unterstützende Führungskräfte (die beispielsweise das Konzept theoretisch einführen und evaluieren und Fort- und Weiterbildungen anbieten). Eine interessierte Elternschaft und ein entsprechendes unterstützendes soziokulturelles Umfeld begünstigen das Erlernen von Sprache ebenso (vgl. Kersten 2005, 30).

Was brauchen die Fachkräfte?

Für die Fachkräfte untereinander sind die gegenseitige Unterstützung und Anerkennung, der Austausch sowie regelmäßige Gespräche und Mentoring eine Entlastung und stärken die Freude in der Arbeit. Die Zusammenarbeit von PädagogInnen mit Kompetenzen in unterschiedlichen Sprachen kann jedoch auch als belastend wahrgenommen werden, insbesondere wenn KollegInnen mit mehr Berufserfahrung weniger erfahrenen KollegInnen Vorbild sein möchten. Die Aufgabe einer deutschsprechenden PädagogIn ist es, ausschließlich in dieser Sprache mit dem Kind zu kommunizieren. Wenn es jedoch wichtig ist, dass die KollegInnen ihr Handeln verstehen, muss sie entweder die Konversation mit dem Kind übersetzen oder aber das Gespräch in Englisch fortgeführt werden. In diesem Dilemma muss die jeweilige Fachkraft entscheiden, welcher Auftrag hier im Vordergrund steht – die deutsche Kommunikation mit dem Kind oder das Mentoring für KollegInnen.

Die Erwartungen der Eltern

Die FROEBEL-Einrichtung in Melbourne besuchen Kinder, die zu ca. 70 Prozent in einem (bilingualen) Haushalt aufwachsen, in dem mindestens ein Elternteil oder anderer Familienangehörige in deutscher Sprache mit ihnen spricht. Jene

Alltagsintegrierte Sprachbildung in bilingualen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen

von Theresia Wollnitz

Eltern, die in einem englischsprachigen Land ihr Kind (auch) in der deutschen Sprache erziehen, wünschen sich von der Kita insbesondere Unterstützung in der deutschen Spracherziehung des Kindes. Deshalb ist es notwendig, muttersprachliche deutsche Fachkräfte zu rekrutieren und entsprechend in den einzelnen Gruppen einzusetzen, um den pädagogischen Alltag als auch individuelle Spiel- und Lernsituationen gezielt sprachlich zu begleiten.

Individuelle Beobachtung & Förderung

Doch wie viel Raum gibt es für individuelle Beobachtung und eine individualisierte Förderung? In verschiedenen Forschungen wird an einen besseren Personal-Kind-Schlüssel appelliert sowie daran, die Gruppengrößen in den Einrichtungen den Bedürfnissen der Kinder anzupassen. Auch die Qualifizierung und Weiterbildung von Teams wird angemahnt (vgl. Tracy 2008, 188; vgl. Deutsch Liga für das Kind 2015‘).

Um gezielt die Entwicklung des Sprachverständnisses und der angewandten Sprache von Kindern, die bilingual aufwachsen und Kindern, die Deutsch oder Englisch als Zweit-/Fremdsprache in der Kindertageseinrichtung lernen, beobachten zu können, empfiehlt sich beispielsweise eine Einteilung von Kindern in sogenannte Fokusgruppen. Jedes Kind wird so von Fachkräften unterschiedlicher sprachlicher Hintergründe für drei Monate beobachtet und sein Lernen dokumentiert. Zudem könnten pädagogische Angebote auch gezielt entgegen des Immersionskonzeptes angeboten werden: beispielsweise auch einmal nur mit Kindern, welche mit nur einer Sprache familiär vertraut sind; oder ausschließlich mit Kindern, die sowohl mit der englischen als auch deutschen Sprache aufwachsen. Interessant wäre es hier, Interaktionen zwischen den Kindern als auch mit der jeweiligen Fachkraft zu beobachten.

Ein letztes Wort ...

Sprachbildung und -förderung sind und bleiben komplexe Aufgaben. Insbesondere eine gute Kooperation von Eltern, im Team, die Unterstützung von Führungskräften und eine hohe Selbstreflexivität der Fachkräfte fördern individuelle Aneignungsprozesse der Sprache bei Kindern. Nicht alle Einflussfaktoren auf Entwicklung von Sprache konnten ausreichend diskutiert werden, jedoch sollten die pädagogischen Fachkräfte auch entlastet werden: Nicht allein, nur gemeinsam mit anderen können sie Kinder ebenso für soziale Integration in die Mehrheitsgesellschaft stärken wie die individuelle Entwicklung ihres Selbstbildes und ihrer Sprachkompetenzen.

7. Fragen und weiterführende Informationen

7.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes



AUFGABE 1:

Bitte beschreiben Sie, wie Kinder Sprache entwickeln und was unterstützend in der kindlichen Sprachbildung wirkt!



FRAGE 1:

Wie definieren Sie den Begriff der ‚Mehrsprachigkeit‘? Wer ist ‚mehrsprachig‘? Beschreiben Sie bitte anschließend Unterschiede in den Erwerbstypen zur Mehrsprachigkeit nach Tracy!



FRAGE 2:

Wie können Sie in der vorschulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit den Fokus auf eine ganzheitliche Unterstützung der Sprachentwicklung von Kindern im pädagogischen Alltag legen? Reflektieren Sie, welche Ressourcen Ihnen aktuell zur Verfügung stehen und welche zusätzlichen Ressourcen Sie benötigen würden!

7.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

LITERATUR- VERZEICHNIS

- Baden-Württemberg Stiftung (Hrsg.) (o.J.): *Sag mal was. Materialien zur Sprachförderung*. Zugriff am 02.10.2016. Verfügbar unter <http://www.sagmalwas-bw.de/das-programm/materialien-zur-sprachfoerderung/>
- Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. (2013): *Sprach- und Sprechentwicklung*. Zugriff am 06.10.2016. Verfügbar unter www.dbl-ev.de/kommunikation-sprache-sprechen-stimme-schlucken/normale-entwicklung/sprach-und-sprechentwicklung.html
- Friedrich, T. (2011): *Die fachpolitische Diskussion zur Sprachlichen Bildung und Förderung im Elementarbereich*. In *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (Hrsg.), *Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (S. 18-20). Deutsches Jugendinstitut.
- Fröbel Kompetenz für Kinder (o.J.): *Bilinguale Kindergärten. Förderung früher Mehrsprachigkeit*. Zugriff am 02.10.2016. Verfügbar unter https://anderraa.froebel.info/fileadmin/_migrated/content_uploads/broschuere_bilinguale_kindergaerten_01.pdf
- Kersten, K. (2005): *Bilinguale Kindergärten und Grundschulen: Wissenschaft und Praxis im Kieler Immersionsprojekt*. Zugriff am 02.10.2016. Verfügbar unter [http://www.kristin-kersten.de/media/Kersten\\$202005\\$20Bilinguale\\$20Kitas\\$20und\\$20Grundschulen\\$20\\$28Publ\\$29.pdf](http://www.kristin-kersten.de/media/Kersten$202005$20Bilinguale$20Kitas$20und$20Grundschulen$20$28Publ$29.pdf)

Alltagsintegrierte Sprachbildung in bilingualen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen von Theresia Wollnitz

List, G. (2011): *Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualitätsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte*. In *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Hrsg.), Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (S. 21-60). Deutsches Jugendinstitut.

Meisel, J. M. (ohne Jahr): *Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit*. Zugriff am 02.10.2016. Verfügbar unter <http://www1.uni-hamburg.de/romanistik/personal/pdf-Dateien/Zur%20Entwicklung%20der%20kindlichen%20Mehrsprachigkeit.pdf>

Montana, E. (2011): *Erst- und Zweitsprache: zum Umgang mit Begriffen*. Zugriff am 02.10.2016. Verfügbar unter http://www.kita-fachtex-te.de/uploads/media/KiTaFT_Montanari_2011.pdf

Schneider-Andrich, P. (2011): *Themen und Entwicklung früher Peerbeziehungen*. Zugriff am 02.10.2016. Verfügbar unter http://www.kita-fachtex-te.de/uploads/media/FT_schneider_andrich_2011.pdf

Tracy, R. (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke Verlag, 2. überarbeitete Auflage.

Völkel, Petra (2011): *Aufgaben der Sprachentwicklung*. Zugriff am 02.10.2016. Verfügbar unter http://www.kita-fachtex-te.de/uploads/media/FT_voelkel_2011.pdf

EMPFEHLUNGEN ZUM WEITERLESEN

Deutsche Liga für das Kind (2015): *Positionspapier der Deutschen Liga für das Kind. Gute Qualität in Krippe und Kindertagespflege*. Zugriff am 02.10.2016. Verfügbar unter: http://www.fruehe-tagesbetreuung.de/downloads/Krippen-Positionspapier_2015.pdf

7.3 Glossar

Reflective Practice ‚Reflective Practice‘ wird im australischen Bildungs- und Erziehungsplan als grundlegende Fähigkeit und Fertigkeit aber auch als Grundstein professionellen Handelns für pädagogische Fachkräfte beschrieben. Die eigene Wahrnehmung, alltägliche pädagogische Praxis, Zusammenarbeit im Team sowie mit Eltern und Kindern zu reflektieren ist Basis für die stetige Verbesserung der eigenen Professionalität und Steigerung der Einrichtungsqualität.

Mentoring Unter Mentoring wird die Begleitung, Beratung oder Leitung einer Fachkraft am Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit und/oder zur Erschließung eines neuen Arbeitsfeldes von einer erfahrenen Fachkraft bezeichnet. Die Aufgabe des Mentors besteht in der Beobachtung, Rückkopplung und Unterstützung der Fachkraft.

KiTa Fachtex-te ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). KiTa Fachtex-te möchte Lehrende und Studierende an Hochschulen und Fachkräfte in Krippen und Kitas durch aktuelle Fachtex-te für Studium und Praxis unterstützen. Alle Fachtex-te sind erhältlich unter: www.kita-fachtex-te.de

Zitiervorschlag:

Wollnitz, T. (10.2016) Alltagsintegrierte Sprachbildung in bilingualen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtex-te.de/XXXX> (Hier die vollständige URL einfügen.). Zugriff am T.T.MM.JJJJ