

Christiane Hofbauer

# Sprachen und Kulturen im Kita-Alltag

HERDER 

FREIBURG · BASEL · WIEN



© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2018  
Alle Rechte vorbehalten  
[www.herder.de](http://www.herder.de)

Umschlagkonzeption und -gestaltung:  
SchwarzwaldMädel, Simonswald  
Umschlagabbildung: © FatCamera/[www.istockphotos.com](http://www.istockphotos.com)

Satz und Gestaltung: Hauptsatz Susanne Lomer, Freiburg

Fotos im Innenteil: © Harald Neumann, Freiburg

Herstellung: Graspo CZ, Zlín  
Printed in the Czech Republic

ISBN 978-3-451-37925-3

# Inhalt

Einleitung	8
------------	---

## Teil 1: Die Situation erkunden und verstehen

### 1

#### Mehrsprachigkeit

1.1 Was genau ist Mehrsprachigkeit?	12
1.2 Und was ist „Quersprachigkeit“?	14
1.3 Gibt es eine einzige Sprache Deutsch?	17
1.4 Exkurs: Sind manche Sprachen oder Sprachvarietäten einfacher als andere?	18
1.5 Wie wirkt sich die Nutzung der Familiensprachen auf die Deutschförderung aus?	19

### 2

#### Vielfalt der Kulturen

2.1 Was ist eigentlich „Kultur“?	21
2.2 Wie kommt es zu kulturellen Missverständnissen?	23
2.3 Wie können Kulturen beschrieben werden? – Individualismus-Kollektivismus-Dimension	25
2.4 Wie können Kulturen beschrieben werden? – Psychologische Autonomie versus hierarchische Verbundenheit	27
2.5 Wie können Kulturen beschrieben werden? – Weitere kulturelle Unterschiede	28
2.6 Inwieweit sollten kulturelle Bedürfnisse in der Kita berücksichtigt werden?	30

### 3

#### Warum sollten Kulturen und Sprachen im Kita-Alltag sichtbar und hörbar sein?

3.1 Wieso kann man Kindern und Familien nur so gerecht werden?	33
3.2 Exkurs: Was sind die Vorteile mehrsprachig aufgewachsener Personen?	34
3.3 Wie entwickeln sich Vorurteile und wie kann man ihnen vorbeugen?	35
3.4 Exkurs: Was ist Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung?	36

## Teil 2: Handlungskonzepte planen und durchführen

### 4

#### Die Voraussetzungen

- 4.1 Kindersprachen und Familienkulturen korrekt erfassen . . . . . 42
- 4.2 Gespräche in anderen Sprachen zulassen . . . . . 45
- 4.3 Überprüfung der Materialien zu sprachlicher und kultureller Vielfalt . . . . . 48
- 4.4 Diskriminierung und Kita . . . . . 49
- 4.5 Eine sprach- und kulturfreundliche Umgebung schaffen –  
Reaktionen der Kinder und Familien . . . . . 50

### 5

#### Sichtbare Zeichen nach außen

- 5.1 Aushänge & Beschriftungen . . . . . 52
- 5.2 Familienwände & Portfolios . . . . . 56
- 5.3 Dekorationen . . . . . 58

### 6

#### Einzelne Sätze und Wörter sammeln und nutzen

- 6.1 Einfache Sätze und Phrasen in der Eingewöhnung . . . . . 59
- 6.2 Sprachen der Kinder bei Ritualen nutzen . . . . . 61
- 6.3 Memorys & Bildwortkarten . . . . . 62
- 6.4 Weitere Möglichkeiten . . . . . 64

### 7

#### Mehrsprachige und interkulturelle Bücher

- 7.1 Kategorien mehrsprachiger und (inter-)kultureller Bilderbücher . . . . . 66
- 7.2 Möglichkeiten des mehrsprachigen Vorlesens/Bilderbuchbetrachtens . . . . . 71
- 7.3 Was man noch mit mehrsprachigen Büchern machen kann . . . . . 72
- 7.4 (Kulturelle) Vielfalt in Büchern nutzen . . . . . 74

### 8

#### Mehrsprachige und interkulturelle Lieder, Verse und Fingerspiele

- 8.1 Zur Verknüpfung von Sprache und Musik . . . . . 77
- 8.2 Kategorien von Liedern, Versen, Fingerspielen . . . . . 77
- 8.3 Lieder, Verse, Fingerspiele nutzen . . . . . 80

# 9

## Kulturen in den Funktions- bzw. Bildungsbereichen

9.1	Konstruktionsbereich . . . . .	83
9.2	Rollenspielbereich . . . . .	83
9.3	Handwerklicher Bereich. . . . .	85
9.4	Haushalterische Aktivitäten, Kinderküche und Bistro . . . . .	86
9.5	Kreativbereich. . . . .	89
9.6	Musikalischer Bereich . . . . .	90
9.7	Buch- und Erzählbereich . . . . .	91
9.8	Schreibbereich . . . . .	92
9.9	Bewegungsbereich. . . . .	92
9.10	Mathematisch-naturwissenschaftlicher Bereich . . . . .	93
9.11	Schlaf- und Ruhebereich . . . . .	94
9.12	Gesellschafts- und Gruppenspiele. . . . .	94
9.13	Weiterführende Projektideen zu Sprachen und Kulturen . . . . .	95

# 10

<b>Exkurs: Auf Vorurteile und Diskriminierungen reagieren</b> . . . . .	98
---	----

# 11

<b>Exkurs: Kommunikation mit den Eltern</b> . . . . .	100
---	-----

<b>Literaturverzeichnis</b> . . . . .	104
---------------------------------------	-----

<b>Anhang</b> . . . . .	108
-------------------------	-----

Fragebogen zum Individualismus – Kollektivismus . . . . .	108
---	-----

Checkliste zur Überprüfung des Buchbestands . . . . .	111
---	-----

## Einleitung

Das Bilderbuch „Du gehörst dazu“ von Mary Hoffman und Ros Asquith beginnt mit den Worten: „Vor langer, langer Zeit sahen die meisten Familien in Büchern so aus: ein Papa, eine Mama, ein kleiner Junge, ein kleines Mädchen, ein Hund und eine Katze.“ Wie es in Bilderbüchern eine klare Vorstellung davon gab, wie eine Familie aussieht und lebt, so gibt es auch ein Bild von dem „normalen“ Kita-Kind: Es wird in eine deutschsprachige Mittelschichtfamilie hineingeboren, die schon immer in Deutschland lebt. Die Familien dieser „Norm-Kinder“ sind nicht nur mit den gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten in Deutschland vertraut, sie teilen auch ähnliche Vorstellungen davon, wie Kinder aufwachsen sollten und wann ein Kind was können sollte. Dieses Bild hat jedoch heute nur sehr bedingt etwas mit der Realität zu tun.

Im Jahr 2016 hatten insgesamt 22,5 Prozent der Bevölkerung in Deutschland einen Migrationshintergrund; das heißt, entweder sie selbst oder mindestens ein Elternteil sind nach Deutschland eingewandert. Von den Kindern im Alter unter fünf Jahren hatten sogar 38 Prozent einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt 2017). Unter den Eingewanderten gibt es natürlich auch Personen, deren Familiensprache Deutsch ist und die aus Ländern stammen, in denen ähnliche kulturelle und gesellschaftliche Bedingungen herrschen wie in Deutschland – zum Beispiel Personen aus Österreich. Genauso gibt es Personen, die keinen Migrationshintergrund haben und mit einer anderen Sprache als Deutsch aufgewachsen sind – die Sorben im Spreewald oder die dänische Minderheit in Schleswig-Holstein zählen dazu. Daher können keine genauen Aussagen darüber gemacht werden, wie viele Kinder in Deutschland nicht einsprachig Deutsch, sondern entweder mit einer oder mehreren anderen Familiensprachen oder aber mit Deutsch und weiteren Sprachen als Familiensprachen aufwachsen. Es ist vielmehr davon auszugehen, dass das etwa ein Viertel der Bevölkerung Deutschlands betrifft (Bildungsbericht 2016). Unklarer ist die Situation, wenn es darum geht, wie viele Kinder in Deutschland kulturell deutlich anders aufwachsen als der Großteil der Bevölkerung, da kulturelle Unterschiede schwer zu erfassen sind und daher in Statistiken nicht erhoben werden.

Etwa 60 bis 70 Prozent der Weltbevölkerung sind mehrsprachig. In sehr vielen Ländern der Welt gibt es Bevölkerungsgruppen, die schon immer unterschiedliche Sprachen sprechen und zwischen denen kulturelle Unterschiede bestehen. In solchen Ländern wächst der Großteil der Bevölkerung mit mehr als einer Sprache und Kultur auf – allein schon, um die Verständigung zwischen den Bevölkerungsgruppen zu ermöglichen. Der sprachenreichste Staat der Welt ist Papua-Neuguinea, dessen Bevölkerung aus circa 7,5 Millionen Menschen besteht, die knapp 850 Sprachen sprechen. Indien ist mit insgesamt 21 Sprachen der Staat mit den meisten Amtssprachen, also Sprachen, die entweder landesweit oder in bestimmten Regionen in Behörden, Ämtern, Schulen etc. genutzt werden (Evans 2014).

Im Vergleich dazu ist Deutschland einsprachig, und es ist verständlich, warum das deutsche Bildungssystem mit Kindern und Familien, die keine oder nur sehr geringe Deutschkenntnisse haben, Schwierigkeiten hatte und immer noch hat. Dennoch zeigt der Blick in die Welt, dass Mehrsprachigkeit per se nicht risikobehaftet oder problematisch ist, sondern Probleme eher durch die Unsicherheit im Umgang damit entstehen bzw. dadurch, dass das deutsche Bildungssystem bisher an den Entwicklungsständen, Erfahrungen und Bedarfen von einsprachig deutschsprechenden Kindern ausgerichtet ist. Während sich Wissen und Konzepte zum Thema „Deutsch als Zweitsprache“ und zur Förderung der deutschen Sprache immer mehr durchsetzen bzw. durchgesetzt haben, ist zwar klar geworden, dass die Muttersprachen (und auch Kulturen) der Kinder eine wichtige Rolle spielen und einen Platz im Bildungssystem haben sollten. Konzepte und Praxisvorschläge, wie dies umzusetzen ist, gibt es aber bisher vergleichsweise wenige.

Während sprachliche Vielfalt in der Pädagogik immerhin als wichtiges und zu bearbeitendes Thema verankert ist, gilt dies weniger für den Bereich der kulturellen Vielfalt: Obwohl schon seit den 1980er Jahren eine Vielzahl von unterschiedlichen Ansätzen zur interkulturellen Pädagogik entwickelt wurde, sind diese bisher noch nicht flächendeckend in der Praxis angekommen. Erst durch die große Anzahl Geflüchteter im Jahr 2015 scheint dieses Thema nun die (Früh-)Pädagogik wirklich erreicht zu haben. Dass diese Thematik bisher so geringe Beachtung fand, könnte darauf zurückzuführen sein, dass kulturelle Unterschiede oft schwer greifbar sind und deswegen manchmal (bzw. in manchen Bereichen) gar nicht wahrgenommen werden. Zudem werden Verständigungsschwierigkeiten häufig auf sprachliche Hürden zurückgeführt, ohne zu hinterfragen, ob nicht auch unterschiedliche (kulturelle) Vorstellungen von Erziehung, Zusammenleben oder erwünschten Verhaltensweisen die Ursache sein könnten.

Der **erste Teil** dieses Buches zeigt daher auf, warum die Sichtbarmachung und Nutzung verschiedener Sprachen und Kulturen im Kita-Alltag wichtig und relevant für alle Kinder sind.

Im **zweiten Teil** werden pädagogischen Fachkräfte, Teams und Fachberatungen dann durch viele praktische Beispiele dabei unterstützt, diese Sichtbarmachung und Nutzung möglichst unaufwändig umzusetzen und so die vorhandene Vielfalt auch in den Kita-Alltag zu bringen.

Fachkräfte stehen hier zumeist vor einer Aufgabe, auf die sie in der Ausbildung in aller Regel kaum vorbereitet wurden. Inzwischen gibt es zwar eine größere Menge theoretischer Veröffentlichungen zum Thema, aber noch vergleichsweise wenige, die ganz konkret auf die Umsetzung eingehen. Diese Lücke soll nun der praktische Teil füllen. Hier werden vergleichsweise umfassend Grundgedanken und Methoden vorgestellt, mit denen die Sprachen und Kulturen der Kinder nicht nur in einigen wenigen Situationen, sondern im gesamten Alltag immer wieder Berücksichtigung finden können. Kindern sollen dadurch einerseits Anknüpfungspunkte an ihr familiäres Leben geboten und andererseits wertschätzende und positive Erfahrungen mit Vielfalt ermöglicht werden. Auch auf den Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierungen wird an einigen Stellen eingegangen.

Mein herzlicher Dank geht an alle, die an der Entstehung dieses Buches beteiligt waren – viele der vorgestellten Ideen gehen auf Anregungen aus der Praxis zurück. Insbesondere möchte ich mich beim Team der städtischen Kita St. Johannes in Pfaffenhofen an der Ilm bedanken, das sich auf den Weg zur interkulturellen Kita gemacht hat und das ich dabei begleiten durfte bzw. darf.

*Christiane Hofbauer*





**Teil 1:  
Die Situation erkunden  
und verstehen**

# 1

## Mehrsprachigkeit

### 1.1 Was genau ist Mehrsprachigkeit?

Es gibt zahlreiche Definitionen von Mehrsprachigkeit: Nach einigen werden als mehrsprachig nur Personen angesehen, die mehrere Sprachen so flüssig sprechen wie einsprachige MuttersprachlerInnen (Bloomfield 1992); nach anderen Definitionen reicht es aus, eine andere Sprache etwas verstehen, lesen, sprechen oder aber schreiben zu können (MacNamara 1967). Daneben gibt es Definitionen, die sich weniger auf das sprachliche Niveau, sondern mehr auf die Verwendung und die Beziehung zu den Sprachen berufen: So werden nach Grosjean (1982) Personen als mehrsprachig bezeichnet, die regelmäßig in Alltagsgesprächen mehrere Sprachen verwenden; Kielhöfer und Jonekeit (2002) definieren Mehrsprachige als Personen, die sich in verschiedenen Sprachen wohlfühlen. Hier geht es also weniger darum, wie gut die Personen die Sprache sprechen, sondern eher darum, dass Alltag in mehreren Sprachen gelingt und die Betroffenen sich dabei sicher fühlen.

Wenn es – wie in diesem Buch – um Mehrsprachigkeit bei Kindern geht, ist es sehr schwer, einen bestimmten Sprachstand zur Definition heranzuziehen, da sich die Kinder ja in allen Sprachen, die sie nutzen, noch in der Entwicklung befinden und ihre Mehrsprachigkeit möglicherweise gerade erst entsteht. Deshalb wird hier folgende Definition von Mehrsprachigkeit angewendet:

Mehrsprachig sind Personen, die **im Alltag regelmäßig** mit mehr als einer Sprache konfrontiert werden und **erfolgreich** mit Sprecherinnen und Sprechern der verschiedenen Sprachen **befriedigend** kommunizieren können.

Es geht also nach dieser Definition darum, dass mit den Kindern **regelmäßig** mehr als eine Sprache genutzt wird, wobei unwichtig ist, wo die Sprachen den Kindern begegnen und wer sie spricht: Häufig wird eine Sprache (vorwiegend) in der Familie des Kindes verwendet, eine andere (vorwiegend) in der Umgebung. Nach unserer Definition reicht es aber auch aus, wenn das Kind zum Beispiel einmal in der Woche bei den Großeltern ist und dort eine andere Sprache gesprochen wird als zuhause und in der Umgebung.

Darüber hinaus muss die Kommunikation mit Sprecherinnen und Sprechern der Sprache(n) effektiv gelingen. Das bedeutet, dass die Kinder ihr Gegenüber verstehen können, nicht aber, dass sie auch in dieser Sprache antworten. Wie genau kommuniziert wird – ob zum Beispiel in voll-

ständigen Sätzen oder mit einzelnen Wörtern in Kombination mit Gesten und Gebärden –, ist unerheblich, solange die Kommunikation gut gelingt und damit **erfolgreich** ist.

Dies gilt allerdings nur dann, wenn es den Betroffenen so auch möglich ist, sich über alles zu verständigen, was ihnen wichtig ist. Gleiche kommunikative Fähigkeiten können bei einer Person dazu führen, dass diese sich kompetent in dieser Sprache fühlt, während eine andere Person ihre Fähigkeiten als unbefriedigend erlebt, weil sie zwar dazu ausreichen, Alltagsgespräche erfolgreich zu führen, nicht aber dazu, tiefergehende philosophische Fragen zu diskutieren. Die Kommunikation muss von den Betroffenen in der Gesamtheit der Gespräche in einer Sprache als **befriedigend** wahrgenommen werden. Mit diesem letzten Kriterium wird der Subjektperspektive Rechnung getragen: Menschen – insbesondere Kinder – lernen nach ihren Bedürfnissen und Interessen. Unterschiede im Lerntempo und Erwerbsverlauf hängen unter anderem mit der Motivation der Betroffenen zusammen, sich dieses Thema/diesen Bereich anzueignen.

Damit ist Mehrsprachigkeit hier ein Konzept, bei dem die Bedürfnisse der Betroffenen entscheiden, wie viel Sprache, wie viel kommunikative Fähigkeiten es in den von ihnen verstandenen/gesprochenen Sprachen braucht, um mehrsprachig zu sein. Gleichzeitig handelt es sich um ein dynamisches Konzept: Eine Person, die einmal mehrsprachig war, muss es nicht für alle Zeit sein. So wird eine mehrsprachige Person wieder zu einer einsprachigen, wenn entweder der Kontakt zu einer Sprache abbricht oder aber sich die Bedürfnisse des/der Betreffenden ändern und die kommunikativen Fähigkeiten nun nicht mehr ausreichen, alles Wichtige auszudrücken.

### **Reflexion**

**„So wird eine mehrsprachige Person wieder zu einer einsprachigen, wenn ...“ Haben Sie diesen Teilsatz beim Lesen einfach akzeptiert oder sind Sie über ihn gestolpert? Handelt es sich nach Ihrem Gefühl wirklich wieder um eine einsprachige Person?**

In der Regel betrachten sich deutschstämmige Personen, die bisher ausschließlich in Deutschland gelebt haben, als einsprachig. Was aber ist mit den Fremdsprachenkenntnissen aus der Schule oder dem Urlaub? Wenn jemand in Deutschland mit einer nichtdeutschen Familiensprache und Deutsch als Umgebungssprache aufgewachsen ist, dann aber als Erwachsener wieder ins ursprüngliche Herkunftsland zurückkehrt und 40 Jahre lang kein Deutsch mehr spricht, was ist er dann? Und was ist, wenn diese Person eine deutschstämmige Person heiratet, mit ihr Kinder bekommt und die nächsten 40 Jahre lang ausschließlich deutsch spricht? Vermutlich werden Sie gerade die beiden letzten Szenarien gefühlsmäßig nicht als identisch erleben und davon ausgehen, dass man eine Umgebungssprache über die Zeit auch wieder verlernen kann, aber doch nicht die Muttersprache. Dass die Sprache der Familie nicht automatisch die „Herzessprache“ sein muss, zeigt jedoch das Beispiel eines pakistanischen Flüchtlings: Er erzählt, dass er sieben Jahre in Griechenland verbracht und in dieser Zeit eine enge emotionale Bindung zum Griechischen aufgebaut hat. Nach seinem Empfinden ist Griechisch ihm nun emotional näher als Urdu, seine Familiensprache, und auch als alle anderen Sprachen, die er jemals gelernt hat.

Unsere Definition der Mehrsprachigkeit soll nicht nur den in der Entwicklung befindlichen sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen der Kinder Rechnung tragen, sondern auch der Tatsache, dass die Betroffenen selbst einen Einfluss darauf haben, wie sie ihre Mehrsprachigkeit gestalten: Ob mehr sprachlich oder auch viel mit dem Körper „geredet“ wird, wird vom sprachlichen Können, aber auch von der Persönlichkeit der Kommunizierenden bestimmt – was fällt mir leichter, was liegt mir mehr? Und gerade bei Kindern im Kita-Alter kann man sehr gut beobachten, dass die Schnelligkeit des Erwerbs einer neuen, zusätzlichen Sprache stark von ihren Bedürfnissen abhängt. So gibt es Kinder, die wenig Bedarf nach (inhaltlichem) sprachlichem Austausch haben und eher körperbetonte Spiele spielen, die weniger Kommunikation benötigen, und andere, die gerne über ihre Beobachtungen, Gedanken und/oder Gefühle sprechen. Erstere werden in der Regel mehr Zeit benötigen, bis sie eigenständig korrekte Sätze in der neuen Sprache bilden – sie haben einfach nicht so viel Interesse daran, das zu lernen.

## 1.2 Und was ist „Quersprachigkeit“?

Wenn von und über mehrsprachige Menschen und deren Kompetenzen gesprochen wird, dann entsteht oft das Bild, dass Mehrsprachige mehrere Identitäten besitzen – eine deutschsprachige und eine bzw. mehrere anderssprachige. So war und ist in vielen Ratgebern zu Mehrsprachigkeit (noch) zu lesen, dass Eltern darauf achten sollten, die Sprachen strikt zu trennen: „Eine Person – eine Sprache“ oder aber „Eine Situation – eine Sprache“ sind die damit verbundenen Schlagworte. Andernfalls bestehe die Gefahr, dass die Kinder keine klare Grenze zwischen den Sprachen ziehen. Nun zeigen aber Untersuchungen, dass mehrsprachige Personen – Kinder wie Erwachsene – immer wieder innerhalb von Sätzen zwischen den Sprachen wechseln (Panagiotopoulou 2016). Dabei ist dieses „Switchen“ stark davon bestimmt, wer die Gesprächspartner sind: Kann das Gegenüber nur eine der Sprachen, wird in der Regel in dieser mit ihm geredet. Die andere Sprache wird nur dann genutzt, wenn aufgrund fehlender Kompetenzen keine andere Möglichkeit gefunden wird, sich auszudrücken – so, wie wir es auch im Urlaub erleben, wenn uns die Worte für das, was wir sagen möchten, fehlen. Wenn aber das Gegenüber ebenfalls beide oder mehrere der Sprachen spricht, so kommt es immer wieder zu gemischten Sätzen – die Sprachen werden wie eine einzige genutzt. Diese Quersprachigkeit ist eine natürliche Folge der Mehrsprachigkeit.

## Reflexion

### **Wenn Sie selbst einen Dialekt sprechen: Wurden in Ihrer Kindheit Dialekt und Hochdeutsch klar voneinander getrennt? Falls nein: Wie gut können Sie zwischen Dialekt und Hochdeutsch unterscheiden?**

Bei Deutschstämmigen wird in der Regel nicht hinterfragt, ob Dialekt und Hochdeutsch in der Erziehung sauber getrennt werden – selbst dann nicht, wenn die Beherrschung des Hochdeutschen als wichtig angesehen wird. Dabei könnte man vermuten, dass die Verwechslungsgefahr hier durch die Ähnlichkeiten zwischen Dialekt und Hochdeutsch größer ist als bei zwei unterschiedlichen Sprachen.

Untersuchungen zeigen, dass Kinder schon früh Dialekt und Hochdeutsch auseinanderhalten und Äußerungen anderer sicher zuordnen. Allerdings kommt es auch bei erwachsenen Dialektsprechern manchmal noch zu Unsicherheiten, ob ein bestimmtes Wort bzw. eine bestimmte Struktur nur im Dialekt oder auch in der Hochsprache existiert.

### **Warum sollte es bei Mehrsprachigen hier größere Probleme geben als bei Dialektsprecherinnen und -sprechern?**

Diese differenzierte Nutzung der Sprachen je nach Gegenüber zeigt, dass gemischte Äußerungen nicht darauf hindeuten, dass mehrsprachige Kinder den Unterschied zwischen den Sprachen nicht gelernt haben, sondern dass sie bewusst dann mischen, wenn es dadurch nicht zu Verständigungsproblemen kommt. Mehrsprachige weisen damit nicht etwa eine doppelte Einsprachigkeit auf, sondern schöpfen aus ihrem gesamten Sprachpool, sobald dies angebracht ist.

## PRAXIS

*Bei Hospitationen konnte ich mehrfach folgende Situation beobachten: Kinder werden von den Fachkräften gebeten, etwas in „ihrer Sprache“ zu sagen, und reagieren darauf auf Deutsch. Daraufhin werden sie – in der Regel erfolglos – dazu angeregt, es nicht auf Deutsch, sondern eben in „ihrer Sprache“ zu sagen. Wie kann diese Reaktion der Kinder erklärt werden?*

*Bei den pädagogischen Fachkräften entsteht in dieser Situation oft der Eindruck, dass die Kinder die Aufgabe nicht verstanden oder aber Schwierigkeiten haben, von einer Sprache in die andere zu wechseln. Das kann durchaus für einzelne Kinder gelten. Grundsätzlich vermute ich aber – auch aufgrund der häufig irritierten Reaktion der Kinder –, dass es sich eher um ein Missverständnis handelt: Deutsch ist für die Kinder eine „ihrer Sprachen“ und zudem die, deren Benutzung in der Kita nahe liegt.*

*Diese Vermutung wird dadurch erhärtet, dass die Kinder in Situationen, in denen ihnen die gleiche Aufgabe gestellt, die Sprache aber benannt wird, anders reagieren: Sie lösen die Aufgabe auch nicht immer, antworteten aber deutlich seltener auf Deutsch. Die Kinder schweigen in solchen Fällen eher oder weisen darauf hin, dass sie das nicht können oder möchten.*

Schon immer unbestritten war, dass es eine Verbindung zwischen den erworbenen Sprachen gibt. Die gilt gerade dann, wenn die Sprachen nicht gleichzeitig erworben werden. So kann man bei Erwachsenen, die eine neue Sprache lernen, deutliche Interferenzen zwischen den Sprachen beobachten: Eigenheiten der schon bekannten Sprache(n) werden teilweise in die neue Sprache übertragen. So kommt es zum Beispiel zu falschen Genuszuordnungen (italienisch: *la luna* → deutsch: *die Mond*) oder auch zur falschen Wortwahl (italienisch: *ho finito* → *ich habe fertig*), zu „false friends“ (englisch: *I become* → *Ich bekomme*) oder auch zu falschen Satzstellungen (englisch: *I have read this book* → *Ich habe gelesen dieses Buch*). Hier zeigt sich, dass Erwachsene beim Erlernen einer neuen Sprache ihre Vorkenntnisse aus anderen Sprachen nutzen. Kinder tun dies auch, aber nicht so deutlich: Eindeutige Interferenzen werden bei Kindern im Kita-Alter nicht oft gefunden.

Sprachliche Kompetenzen werden aber trotzdem genutzt: So ist davon auszugehen, dass Kinder, die von Geburt an oder sehr früh zwei oder mehrere Sprachen gleichzeitig lernen (bilingualer Erwerb), jede der Sprachen vielleicht ein bisschen langsamer, aber sonst genauso wie einsprachige Kinder erwerben. Es ergeben sich allerdings vergleichsweise wenig zeitliche Verzögerungen, dafür aber leichte im Erwerbsverlauf, die darauf zurückzuführen sind, dass sich die Sprachen gegenseitig beeinflussen (Chilla & Niebuhr-Siebert 2017).

Je älter Personen beim Erwerb einer weiteren Sprache sind, desto stärker zeigen sich Beeinflussungen durch früher erworbene Sprachen. Von vielen Forscherinnen und Forschern wird daher ab dem dritten Geburtstag nicht mehr von einem bilingualen – gleichzeitigen – Erwerb, sondern von einem sukzessiven – aufeinanderfolgenden – Erwerb gesprochen. Neurologische Untersuchungen weisen darauf hin, dass etwa ab diesem Zeitpunkt neue Sprachen anders im Gehirn repräsentiert werden (Riehl 2014). In diesem Alter ist gut zu beobachten, dass die Kinder das allgemein über Sprache vorhandene Wissen nutzen, um die neue Sprache zu lernen. Sie müssen zum Beispiel nicht erst lallen, um dann irgendwann langsam erste Wörter in der neuen Sprache zu erwerben, sondern lernen diese recht schnell, da sie ja schon ein Konzept davon erworben haben, was ein Wort ist, wozu es dient und wie man die Bedeutung von Wörtern erfassen kann. Die Kinder nutzen also ihr bereits erworbenes Wissen über Sprache, um schnell Fortschritte in der neuen Sprache zu machen.

Interferenzen wirken sich aber in diesem Alter noch nicht stark aus: So weisen Kinder mit unterschiedlichsten Ausgangssprachen recht ähnliche Erwerbsverläufe im Deutschen auf. Eindeutige Einflüsse der Familiensprachen sind erst ab einem Erwerbsbeginn mit rund zehn Jahren beobachtbar, sodass manchmal noch einmal zwischen einem frühen sukzessiven Erwerb bis zum zwölften und einem späten sukzessiven Erwerb ab dem zwölften Geburtstag unterschieden wird (Rehbein & Grieshaber 1996).

So profitieren Kinder von ihrem Wissen in einer Sprache, um schnellere Lernfortschritte in anderen Sprachen machen zu können. Dabei wirken sich insbesondere die besser entwickelten Sprachen auf die noch weniger entwickelten aus. Das ist ein Grund, warum es sinnvoll ist, auch die Familiensprache(n) dauerhaft zu fördern: Nicht nur zu Beginn des Erwerbs einer neuen Sprache, sondern während des gesamten Spracherwerbs unterstützt eine gut entwickelte Familiensprache auch den Zweitspracherwerb. Gegebenenfalls dreht sich das Verhältnis auch irgendwann um und die besser entwickelte Zweitsprache kann auch den Erstspracherwerb fördern.

### 1.3 Gibt es eine einzige Sprache Deutsch?

Wenn es um Spracherwerb und sprachliche Bildung im Deutschen geht, sollte man sich über die folgende Frage ebenfalls Gedanken machen: Was ist denn eigentlich Deutsch – oder gar „gutes“ Deutsch? Was für ein Deutsch sollen die Kinder erwerben und nutzen?

#### Reflexion

Ich habe Sprachwissenschaft (insbesondere der deutschen Sprache) studiert, eine Doktorarbeit, Artikel, Bücher und zahlreiche andere Schriften verfasst, wobei die meisten sich auch noch auf das Thema „Sprache“ bezogen. Man sollte also davon ausgehen, dass mein Deutsch ein gutes, sehr korrektes ist.

Nun besitzt meine Sprache aber auch Eigenheiten, die für manch andere irritierend sind: Ich trinke **das Cola** und **den Spezi**, und ich bin **eh** schon da. Manche Dinge sind für mich **ein Schmarrn**; wenn mir jemand als **Diana** vorgestellt wird, gehe ich davon aus, dass es sich um **die Jana** handelt. Der König hat hinten ein **ik** und kein **ich**, wie auch meine gesamte Aussprache – Sie vermuten es wohl schon – bayerisch gefärbt ist. Eine sächsische Seminaristin hat mir einmal auf mein schönstes Hochdeutsch hin gesagt: „Am Anfang haben wir uns ja schwergetan mit Ihnen, aber dann haben wir uns in Ihren Dialekt eingehört.“

**Bin ich Ihrer Meinung nach eine kompetente Sprecherin des Deutschen?**

Wenn wir über die deutsche Sprache und gutes Deutsch reden, dann meinen wir damit in der Regel das, was in der Schule gelehrt wird und im Duden beschrieben ist. Unbewusst sind viele Menschen der Meinung, dass es sich dabei um das ursprüngliche, reine, „richtige“ Deutsch handelt, was auch durch den Begriff „Hochdeutsch“ ausgedrückt wird. Was aber ist Hochdeutsch, oder, um einen weniger wertenden Begriff zu benutzen, Standarddeutsch?

Die Geschichte des heutigen Standarddeutschen beginnt mit Luthers Bibelübersetzung: Durch den Buchdruck verbreitete sich die Bibelübersetzung im gesamten deutschsprachigen Raum und beeinflusste die damalige Schriftsprache. In der folgenden Zeit wirkten zum einen kulturelle Zentren als sprachliches Vorbild, zum anderen führten Handbücher über das, was aus Sicht der Autoren gutes Deutsch war, zur Bildung der heute gültigen Standardsprache. Dabei wurde das in diesen Handbüchern beschriebene Deutsch in der Regel recht willkürlich zu gutem Deutsch erklärt, ohne dass dafür wissenschaftlich fundierte Gründe angeführt wurden. So geht zum Beispiel die heutige Aussprache des Standarddeutschen auf Siebs „Deutsche Bühnenaussprache“ von 1898 zurück – ein Werk, das ursprünglich geschrieben wurde, um Schauspielern zu vermitteln, wie sie Wörter aussprechen sollten, sodass sie im gesamten deutschsprachigen Raum (von der Bühne herunter) verstanden werden.

Standarddeutsch ist damit kein reineres, besseres Deutsch als die Dialekte, sondern es handelt sich um eine normierte Form des Deutschen, die dazu eingeführt wurde, damit sich Menschen aus verschiedenen Regionen des deutschsprachigen Raums miteinander verständigen können.

Während Standarddeutsch früher vor allem schriftlich genutzt wurde, setzt es sich durch die Medien sowie die wachsende Mobilität inzwischen auch als gesprochene Sprache stark durch.

Neben dem Standarddeutschen und den Dialekten bzw. regionalen Varianten (regionale Färbungen) hat das Deutsche – wie Sprachen allgemein – noch zahlreiche weitere Varietäten: Wir können „gehobener“ oder „umgangssprachlicher“ sprechen (*Können Sie mir sagen, wo die Toilette ist?* statt *Wo is'n's Klo?*); wir können bestimmte Soziolekte – gesellschaftlich bedingte Sprachstile – nutzen, wie zum Beispiel Jugendsprache (*Das ist voll der Burner!* statt *Das ist großartig!*) und eher schriftsprachlich oder mündlich formulieren (*Ich ging* statt *Ich bin gegangen*).

Damit besitzt jeder Sprecher ein Repertoire an unterschiedlichen Sprachvarietäten, die er je nach Gelegenheit einsetzt. Welche Varietät gewählt wird, hängt in der Regel vom Gegenüber und der Situation ab: So drückt man sich Kindern gegenüber anders aus als gegenüber Erwachsenen, in einer Teamsitzung wird der gleiche Inhalt anders formuliert als in einem Gespräch mit einer Freundin, und ein Eintrag ins Übergabebuch wird sprachlich anders gestaltet als ein Tagebucheintrag.

Es stellt sich also die Frage, welches Deutsch mehrsprachige Kinder denn nun lernen sollen. Von Fachpersonen aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache oder Deutsch als Fremdsprache wird kritisch angemerkt, dass häufig ein sehr hoher Anspruch an mehrsprachige Personen angelegt wird: Als Dialektsprecherin werden mir die Merkmale „Akzent“, „falsche Artikel“, „nicht deutsche Wörter“ in der Regel verziehen; niemand spricht mir ab, dass ich Deutsch beherrsche. Kommen ähnliche Auffälligkeiten bei Erwachsenen vor, die als Kinder von Migrantinnen und Migranten hier geboren und aufgewachsen sind, so gilt der Spracherwerb im Deutschen für viele als nicht oder nur bedingt gelungen. In diesen Fällen wird oft die perfekte Standardsprache als Maßstab herangezogen, die auch einsprachige Personen so perfekt normalerweise nicht beherrschen.

#### 1.4 Exkurs: Sind manche Sprachen oder Sprachvarietäten einfacher als andere?

Oft werden bestimmte Varietäten oder auch Sprachen für einfacher oder gar primitiver gehalten als andere. Grundsätzlich gilt aber: Alle sind gleich komplex, wenngleich vielleicht auf verschiedenen Ebenen. So hat das Englische eine einfachere, weil festgelegtere Satzstruktur und weniger Fälle; dafür werden aber viele Feinheiten über den Wortschatz ausgedrückt. Das Bayerische zum Beispiel hat zwar keinen Genitiv (statt *Das Auto des Vaters* oder *Vaters Auto* heißt es: *Des Auto vom Vater* oder *Am Vater sei Auto*), dafür aber einen noch lebendigen Konjunktiv zwei: Im Standarddeutschen sind Sätze wie *Ich büke dir einen Kuchen, wenn du es wolltest* nicht mehr geläufig, stattdessen wird eine Umschreibung mit „würde“ gebraucht: *Ich würde dir einen Kuchen backen, wenn du es wollen würdest*. Die bayerische Form, die noch verwendet wird, wäre dagegen: *I bachat dia an Kuacha, wennst woitast*.

Um in einer Sprache oder Sprachvarietät über alle Menschen interessierende Dinge und Bedürfnisse sprechen zu können, müssen auch immer passende Ausdrucksmittel vorhanden sein – und das heißt in der Praxis: Wenn ein sprachliches Mittel, das in anderen Sprachen und Sprachvarietäten vorhanden ist, in einer Sprache nicht vorkommt, sind in der Regel andere sprachliche Mittel dafür vorhanden, mit denen man das Gleiche ebenso gut ausdrücken kann. Ob man nun den Genitiv ver-