

# QITA

Qualität in zwei- und mehrsprachigen Kindertageseinrichtungen  
Kriterienhandbuch für den Bereich Sprache und Mehrsprachigkeit

**Nadine Kolb und Uta Fischer**

Unter Mitarbeit von Eva Hammes-Di Bernardo, Annette Lommel,  
Ilka Maserkopf und Andreas Rohde



Ein Projekt begleitet und gefördert von der Robert Bosch Stiftung

Nadine Kolb & Uta Fischer

Unter Mitarbeit von Eva Hammes-Di Bernardo, Annette Lommel,  
Ilka Maserkopf und Andreas Rohde

# QITA

Qualität in zwei- und mehrsprachigen  
Kindertageseinrichtungen

Kriterienhandbuch für den Bereich  
Sprache und Mehrsprachigkeit

Ein Projekt begleitet und gefördert  
von der Robert Bosch Stiftung

Universitätsverlag Hildesheim

## DANKSAGUNG

Das Projekt QITA (Qualität in zwei- und mehrsprachigen Kindertageseinrichtungen) war nur unter Mitwirkung vieler Beteiligter möglich. Zuerst ist die Robert Bosch Stiftung zu nennen, die mit ihrer Finanzierung und der unterstützenden Beratung das Projekt QITA erst ermöglichte.

Darüber hinaus danken wir herzlich den fünf QITA-Projektkitas und deren Trägern, die sich vertrauensvoll und innovationsoffen an dem Projekt QITA beteiligt haben. Für das Entstehen des QITA-Kriterienhandbuchs war von zentraler Bedeutung, dass diese Kitas Einblicke in ihre unterschiedlichen Konzepte und Arbeitsweisen gewährten.

Es entstand ein konstruktiver Prozess. Die Projektkitas reflektierten sowohl untereinander als auch mit dem QITA-Projektteam ihre mehrsprachige Arbeit. Die Ergebnisse hatten eine direkte Auswirkung auf die Formulierung der Qualitätsbereiche. Die Hinweise und Ideen aus der Praxis wurden aufgenommen und bei der Erarbeitung des QITA-Kriterienhandbuchs berücksichtigt.

Die pädagogischen Fachkräfte dieser fünf QITA-Projektkitas haben darüberhinaus den Entstehungsprozess des Kriterienhandbuchs begleitet. Sie haben Einfluss genommen auf die Praxistauglichkeit und Lesbarkeit. Zudem haben sie die zentralen Qualitätsbereiche genutzt, um Entwicklungsziele für ihre Kitas festzulegen. Die daraus erwachsenen Qualitätsentwicklungsprozesse wurden vom QITA-Projektteam moderiert und die Erfahrungen im QITA-Kriterienhandbuch aufgegriffen.

Die QITA-Projektkitas sind (von Nord nach Süd):

- Europa-Kita in Berlin-Kreuzberg, Deutsch/Türkisch
- Montessori-Kinderhaus Friedenau in Berlin, Deutsch/Englisch
- Kita „Weltenbummler“ in Halle (Saale), Deutsch/Französisch, Deutsch/Englisch und Deutsch/Spanisch
- Kita „Amana“ in Köln, Deutsch/Arabisch/Türkisch
- educare-Bildungskindertagesstätte Hasenbergstraße in Stuttgart, Deutsch/Englisch

Wir danken ebenfalls dem QITA-Projektbeirat sowie weiteren externen Expertinnen und Experten, die uns bei der Entwicklung des Kriterienhandbuchs auf vielfältige Weise unterstützt haben.

Der Projektbeirat, der sich aus den Bereichen Sprachwissenschaft und Kindheitspädagogik zusammensetzt, stand zu jeder Zeit beratend zur Seite. Sein gewinnbringendes Feedback ging ebenfalls in die Entwicklung des QITA-Kriterienhandbuchs ein.

Die Mitglieder des Projektbeirats sind (in alphabetischer Reihenfolge):

- Eva Hammes-Di Bernardo, Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes
- Prof. Dr. Kristin Kersten, Universität Hildesheim
- Ilka Maserkopf, Evangelisch-lutherischer Kirchenkreis Celle
- Prof. Dr. Thorsten Piske, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
- Prof. Dr. Andreas Rohde, Universität zu Köln
- Natalie Schmidt, Robert Bosch Stiftung
- Dr. Anja Steinlen, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
- Dr. Simone Toepfer, Robert Bosch Stiftung
- Dr. Ilse Wehrmann, Wehrmann Education Consulting

Darüber hinaus danken wir Dr. Reyhan Kuyumcu (Christian-Albrechts-Universität zu Kiel) und Prof. Dr. Jens Möller (Christian-Albrechts-Universität zu Kiel) für ihre wertvolle Expertise.

Der fmks | Frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen e.V. hat das QITA-Projekt initiiert und federführend umgesetzt.

Kiel, im September 2019

Nadine Kolb, Uta Fischer und Annette Lommel  
(QITA-Projektteam)



**fmks**

frühe mehrsprachigkeit  
an kitas und schulen

## VORWORT DER ROBERT BOSCH STIFTUNG

Zunehmend mehr Kinder in Deutschland wachsen mehrsprachig auf. Das Zusammenführen verschiedener Sprachen, die Anerkennung von Muttersprachen und die Förderung von Mehrsprachigkeit ist daher auch für Kindertageseinrichtungen von zentraler Bedeutung. Denn in den ersten Lebensjahren wird der Grundstein für lebenslanges Lernen und die Bildungsbiografie der Kinder gelegt. Eine qualitativ hochwertige mehrsprachige Sprachbildung eröffnet Kindern Entwicklungschancen und ermöglicht ihnen sprachliche und gesellschaftliche Teilhabe.

Als Robert Bosch Stiftung wollen wir mit unseren Projekten und Initiativen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im deutschen Bildungssystem beitragen, um allen Kindern und Jugendlichen im Sinne der Chancengleichheit faire Startbedingungen zu ermöglichen. Pädagogische Fachkräfte begegnen täglich Kindern und Familien unterschiedlicher Herkunft, Lebensrealitäten und (Mutter-)Sprachen. Aus dem Anspruch, gleiche Entwicklungschancen für alle Kinder zu erreichen und der Heterogenität der Kinder und ihrer Familien Rechnung zu tragen, erwachsen neue Qualifizierungsbedarfe.

Um die pädagogischen Fachkräfte bei ihrer täglichen Arbeit in zwei- und mehrsprachigen Kitas zu unterstützen, haben wir die Entwicklung eines Kriterienhandbuchs für den Bereich Sprachen(n), kurz: QITA-Kriterienhandbuch, begleitend entwickelt. Initiiert und umgesetzt wurde es vom Verein fmks (Frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen e.V.). Das Kriterienhandbuch ist in das Projekt „Qualität in zwei- und mehrsprachigen Kindertageseinrichtungen“ (QITA) eingebettet. Anhand von anschaulichen Beispielen bietet es praxistaugliche Hilfestellungen im Kita-Alltag.

Unser besonderer Dank gilt dem Verein fmks e.V. sowie dem wissenschaftlichen Beirat, der die Entstehung des Kriterienhandbuchs aktiv mit begleitet hat.

Allen Nutzerinnen und Nutzern wünschen wir anregende Impulse. Es liegt an Ihnen, das vorliegende Handbuch mit Leben zu füllen und im Kita-Alltag anzuwenden.



Dr. Simone Toepfer  
Senior Projektmanagerin  
im Themenbereich Bildung der Robert Bosch Stiftung

## VORWORT DES FMKS

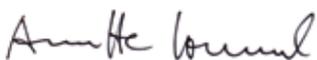
Weltweit gesehen ist Mehrsprachigkeit der Normalfall und Einsprachigkeit die Ausnahme. Auch in Deutschland spricht fast jedes fünfte Kind, das 2017 eine Einrichtung besuchte, in der Familie vorrangig eine andere Sprache als Deutsch. (Weiterbildungsinitiative 10.09.2018).

Immer mehr Eltern sind sich bewusst, dass ein frühestmöglicher Kontakt mit anderen Sprachen und Kulturen eine Chance für ihre Kinder ist, sich die mehrsprachige Gesellschaft zu erobern. Sie treten an Bildungseinrichtungen heran und wünschen, dass Mehrsprachigkeit als Handlungskonzept angeboten wird. Erfolgreiche Leuchtturmprojekte zwei- und mehrsprachiger Kitas haben ebenfalls zu dieser Entwicklung beigetragen. Durch wissenschaftliche Begleitung und Langzeituntersuchungen wurde gezeigt, dass frühe mehrsprachige Bildung auch jüngste Kinder nicht überfordert und förderlich für ihre kognitive und emotionale Entwicklung sein kann.

Auf die gesellschaftlichen Veränderungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse reagieren Träger und Kitas mit einem steigenden zwei- und mehrsprachigen Angebot. So haben sich bereits weit über 1000 Kitas bundesweit für ein solches Konzept entschieden. In diesen Kitas arbeitet eine Vielzahl pädagogischer Fachkräfte mit Herzblut und Engagement. Ihr täglicher Einsatz kann nicht hoch genug geschätzt werden. Zu sehen, mit welchem Spaß, welcher Unbefangenheit und Leichtigkeit Kinder mit Mehrsprachigkeit umgehen, ist ein ständiger Quell der Freude.

Trotz der positiven Beispiele gibt es auch Unsicherheit, wie der sprachliche Alltag im Detail am besten gelingt. Der fmks hat daher das Projekt „QITA – Qualität in zwei- und mehrsprachigen Kindertageseinrichtungen“ initiiert, das die Robert Bosch Stiftung großzügig gefördert hat.

So ist im Zusammenspiel von Expertinnen und Experten aus Kita-Praxis und Sprachwissenschaft das QITA-Kriterienhandbuch entstanden. Es definiert Gelingensfaktoren für die mehrsprachige sprachpädagogische tägliche Arbeit. Pädagogische Fachkräfte erhalten konkrete Anregungen, wie sie die kindliche Sprachentwicklung bewusst und gezielt bestmöglich fördern können. Das QITA-Kriterienhandbuch dient somit auch der Qualitäts- und Konzeptentwicklung. Es ist unabhängig von den pädagogischen Konzepten und von Trägern einsetzbar. Wir hoffen auf Ihr Interesse bei der Lektüre und wünschen Ihnen viel Erfolg mit dem QITA-Kriterienhandbuch!



Dr. Annette Lommel  
Vorsitzende des fmks  
Frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen e.V.

## INHALT

■	Danksagung .....	2
■	Vorwort der Robert Bosch Stiftung .....	4
■	Vorwort des fmks .....	5
■	Ziele und Einsatz des QITA-Kriterienhandbuchs .....	8
■	Sprache als Schlüssel zur Bildung .....	12
	Natürlicher Spracherwerb: „Sprachbad“ Immersion .....	14
	Natürlicher Spracherwerb: Translanguaging .....	16
	Die Einflussfelder im Sprachentwicklungsprozess .....	18
	Grundlagen des mehrsprachigen Spracherwerbs .....	20
■	Die neun Qualitätsbereiche des mehrsprachigen frühkindlichen Spracherwerbs .....	30
	Qualitätsbereich 1: Qualität des sprachlichen Inputs .....	30
	Qualitätsbereich 2: Quantität des sprachlichen Inputs .....	36
	Qualitätsbereich 3: Sprachgebrauch der Kinder (Output) .....	39
	Qualitätsbereich 4: Interaktion und Gesprächsanlässe .....	43
	Literacy .....	47
	Numeracy .....	53
	Malen, Gestalten und Betrachten .....	58
	Natur, Umgebung und Sachwissen .....	60
	Bewegung .....	63
	Musik .....	67
	Fantasie- und Rollenspiel .....	72
	Projekte .....	75
	Soziale Interaktion und Gefühle .....	77
	Kleingruppen und Einzelsituationen .....	80
	Partizipation .....	83
	Qualitätsbereich 5: Rituale und Routinen .....	86
	Qualitätsbereich 6: Sprachliche und kulturelle Vielfalt .....	90
	Rolle der Erstsprache(n) in der Kita .....	92
	Eingewöhnung mit mehrsprachigen Kindern .....	96

Qualitätsbereich 7: Sprachkontinuität .....	100
Qualitätsbereich 8: Zusammenarbeit mit den Familien.....	102
Qualitätsbereich 9: Träger, Leitung, Team und Konzept .....	107
Rolle des Trägers .....	107
Rolle der Leitung .....	110
Rolle des Teams.....	112
Konzepterstellung für Zwei- und Mehrsprachigkeit .....	117
<b>■ Qualitätsentwicklung .....</b>	<b>120</b>
Begriffsklärung.....	120
Rolle der pädagogischen Fachkraft .....	121
Einsatz des QITA-Kriterienhandbuchs in den Projektkitas.....	123
<b>■ Häufig gestellte Fragen .....</b>	<b>128</b>
Eine Person – eine Sprache .....	128
Muttersprachler ( <i>native speaker</i> ) und muttersprachliche Kompetenz ( <i>near native</i> ).....	128
Wann spricht man von einem „Sprachbad“ Immersion? .....	129
Wie finde ich Immersions-Fachkräfte? .....	129
Sprache in Gefahrensituationen .....	130
<b>■ Profile der QITA-Projektkitas .....</b>	<b>131</b>
<b>■ Glossar .....</b>	<b>136</b>
<b>■ Literatur .....</b>	<b>140</b>
<b>■ Zum Weiterlesen .....</b>	<b>156</b>
<b>■ Institutionen, Programme, Initiativen .....</b>	<b>161</b>
<b>■ Verlage mit mehrsprachigen Kinderbüchern.....</b>	<b>163</b>
<b>■ Impressum.....</b>	<b>164</b>

## ZIELE UND EINSATZ DES QITA-KRITERIENHANDBUCHS

Wenn Sie für Ihre Einrichtung eine oder mehrere der folgenden Fragen mit „Ja“ beantworten können, richtet sich dieses QITA-Kriterienhandbuch an Sie und alle im Kita-Team.

- Sprechen einige Kinder zu Hause eine andere Sprache als in der Kita?
- Ist den Eltern in Ihrer Kita frühe Mehrsprachigkeit wichtig?
- Besuchen Ihre Kita Kinder, die mehrsprachig aufwachsen?
- Verfügt Ihre Kita über ein Konzept für Zwei- und Mehrsprachigkeit?
- Gibt es eine Vielfalt von Kulturen in Ihrer Kita?
- Arbeiten in Ihrem Kita-Team Fachkräfte, die mehrere Sprachen sprechen?

Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt sind für die Kitas sowohl eine Bereicherung als auch eine anspruchsvolle Herausforderung. Dies zeigt sich darin, dass viele Kita-Fachkräfte, Leitungen und Träger sich mit Bitten oder Fragen an den fmks (Frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen e.V.) gewandt haben. Immer wieder wurde formuliert, dass man sich konkrete Umsetzungshilfen für die Gestaltung der täglichen, mehrsprachigen Arbeit wünscht.

Daraus erwuchs das QITA-Kriterienhandbuch mit dem Ziel, die Qualität mehrsprachiger Kita-Praxis auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse nachhaltig zu verbessern.

Um die Inhalte des QITA-Kriterienhandbuchs so praxisnah wie möglich zu gestalten, wurden fünf Kitas für das Projekt ausgewählt, die während der gesamten Projektphase beteiligt waren. Sie sollten in verschiedenen Bundesländern liegen und sich in ihrer Größe und ihren Zielsprachen unterscheiden. Hierbei sollten nicht nur die Sprachen berücksichtigt werden, die häufig für zwei- und mehrsprachige Programme ausgewählt werden. Vier dieser Kitas arbeiten nach dem Prinzip des „Sprachbades“ Immersion, eine nach dem Prinzip Translanguaging. Ein Beirat aus Expertinnen und Experten der Sprachwissenschaft und der Kindheitspädagogik hat das QITA-Projekt begleitet.

Das QITA-Kriterienhandbuch richtet sich an pädagogische Fachkräfte, Leitungen und Träger. Es ist insbesondere einsetzbar

1. in der täglichen sprachpädagogischen Arbeit,
2. zur Qualitätsentwicklung in zwei- und mehrsprachigen Kitas und
3. zur Erstellung und Fortschreibung eines Sprachen-Konzepts, in dem auch die Rolle der Herkunftssprachen die notwendige Gewichtung erfährt.

Die tägliche sprachpädagogische Arbeit wird durch das QITA-Kriterienhandbuch unterstützt, da es detailliert und umfangreich Gelingensfaktoren für den frühkindlichen Spracherwerb formuliert. Das Ziel ist, alle Möglichkeiten des Kita-Alltags auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse zu nutzen. Der erste Schritt ist, die Möglichkeiten im Kita-Alltag wahrzunehmen und sprachlich auszuschöpfen.

#### *Das QITA-Kriterienhandbuch*

- *gilt für den Erwerb aller Sprachen*
- *enthält neun Qualitätsbereiche zur mehrsprachigen frühkindlichen Bildung*
- *ist verwendbar zur Qualitätsentwicklung und Konzepterstellung*
- *erläutert den Spracherwerb nach den Prinzipien der Immersion und des Translanguaging*
- *ist für den Baustein „Sprache und Mehrsprachigkeit“ in bestehenden Qualitätssicherungssystemen trägerunabhängig einsetzbar.*

Das  
QITA-Kriterien-  
handbuch

Im QITA-Kriterienhandbuch finden sich neun Qualitätsbereiche für mehrsprachige frühkindliche Bildung. Sie zeigen vielfältige Interaktionsmöglichkeiten und Kriterien auf, um durch bewussten und gezielten Sprachgebrauch die sprachlichen Bildungsprozesse erfolgreich zu gestalten. Dabei orientieren sich die Kriterien an Tagesabläufen und Bildungsplänen.

## Beispiele

*Die angeführten Beispiele aus dem Kita-Alltag sind in Deutsch und Englisch formuliert, stellvertretend für andere Sprachen.*

Vier der neun Qualitätsbereiche benennen die wichtigsten Einflussfaktoren für die Sprachentwicklung:

1. der vielfältige und reflektierte Sprachgebrauch (Qualität des sprachlichen Inputs)
2. die Menge des Sprachgebrauchs je Sprache (Quantität des sprachlichen Inputs)
3. das Schaffen von Raum und Zeit für Sprechanlässe, so dass die Kinder Sprache in für sie bedeutungsvollen Handlungssituationen selbst gebrauchen können (Sprachgebrauch der Kinder, Output)
4. das Nutzen vielfältiger Situationen für Gespräche und das sprachliche Reagieren auf nonverbale Kommunikation, insbesondere bei Krippenkindern und Sprachanfängern (Interaktion und Gesprächsanlässe).

Das QITA-Kriterienhandbuch kann außerdem als Instrument zur Qualitätsentwicklung in zwei- und mehrsprachigen Kitas, egal welchen Profils, auf unterschiedlichen Ebenen genutzt werden, sowohl auf individueller als auch auf Team-Ebene.

- Individuelle Ebene:

Bei der Reflektion der eigenen Haltung und Arbeit kann das QITA-Kriterienhandbuch zur Selbsteinschätzung eingesetzt werden. Die pädagogische Fachkraft hinterfragt, ob sie einzelne Kriterien erfüllt. Sie erhält Feedback und Impulse. Darüber hinaus können gegenseitige Hospitationen dazu dienen, sich anhand der Kriterien kollegial auszutauschen.

- Team-Ebene:

Das QITA-Kriterienhandbuch kann zur standortbezogenen Qualitätsentwicklung herangezogen werden. Das Team entscheidet sich beispielsweise für einen der neun Qualitätsbereiche und nutzt die dort genannten Gestaltungsfaktoren, um Entwicklungsziele festzulegen.

Das QITA-Kriterienhandbuch kann ebenso zur Erstellung oder Fortschreibung eines sprachlichen Konzepts dienen. Hierzu bieten die neun Qualitätsbereiche Orientierung und Beispiele.

Darüber hinaus erläutert das QITA-Kriterienhandbuch die wissenschaftlichen Grundlagen des mehrsprachigen Spracherwerbs. Darauf aufbauend beschreibt es die Wirkweise des sorgfältig untersuchten Prinzips des „Sprachbads“ Immersion.

Der Translanguaging-Ansatz, bei dem alle Sprachen als Ressource genutzt werden, wird ebenfalls erläutert.

## SPRACHE ALS SCHLÜSSEL ZUR BILDUNG

Die alltagsintegrierte Förderung der Sprache ist ein übergeordnetes Bildungsziel, das in allen Kitas eine zentrale Rolle spielt. Sowohl ein- als auch mehrsprachig aufwachsende Kinder sollen optimal unterstützt werden. Daher gilt das QITA-Kriterienhandbuch mit seinen neun Qualitätsbereichen zur sprachlichen Bildung für alle Kitas und nicht nur für diejenigen, die mit einem zwei- und mehrsprachigen Konzept arbeiten.

Kinder sind von Beginn an von Sprache umgeben. Die Bindung zwischen dem Kind und den mit ihm kommunizierenden Personen ist eine wichtige Voraussetzung für jeden Spracherwerb. Das Kind fühlt sich angenommen und wohl, weil es die emotionale Bindung zur Bezugsperson spürt, und lässt sich ein.

Kinder bringen in die Kita je nach Entwicklungsstand unterschiedliche sprachliche Fähigkeiten mit, die individuell begleitet und gefördert werden sollten.

Für alle Kinder ist es eine bereichernde Erfahrung, in der Kita Mehrsprachigkeit und eine wertschätzende, kultursensible Haltung zu erleben. Sie lernen Vielfalt als Normalität kennen und können das mehrsprachige Potenzial entwickeln, das ihrem Alter und ihren persönlichen Möglichkeiten entspricht.

In der Kita erleben Kinder Sprache(n) in authentischen, alltäglichen Situationen. Sie erfahren Sprache(n) als Mittel zur Kommunikation und erschließen sich die Bedeutung aus dem Zusammenhang. Dies bezieht sich sowohl auf die Erstsprache(n) als auch auf jede weitere Sprache.

Der Kita-Alltag bietet diese Situationsvielfalt in seinem Tagesablauf. Sie kann zur alltagsintegrierten Sprachbildung und Interaktion genutzt werden, so zum Beispiel beim Ankommen, Frühstück, Mittagessen, Zähneputzen, Wickeln, Freispiel, Gesprächs- oder Morgenkreis, beim Turnen, Singen, Streiten, Trösten, Lachen oder bei Ausflügen. Ein strukturierter Tagesablauf mit seinen Wiederholungen gibt Kindern emotionale Sicherheit und ist förderlich für den frühen Gebrauch von Sprache.

*Mit Familiensprachen werden alle Sprachen bezeichnet, die in der Familie gesprochen werden. Unterscheidet sich die Familiensprache von der Umgebungssprache Deutsch, so wachsen die Kinder in der Regel mit zwei (oder mehr) Erstsprachen auf.*

### Familiensprachen

Die Familiensprachen sind Teil der Identität eines Kindes. Die Wertschätzung aller Sprachen, die ein Kind spricht, ist wichtig für seine soziale und emotionale Entwicklung. Eine offene Haltung der pädagogischen Fachkraft gegenüber sprachlicher und kultureller Vielfalt ist Voraussetzung. Es ist wichtig, dass in allen Kitas – ob ein- oder mehrsprachig – Familiensprachen eine Rolle spielen und der Umgang mit ihnen konzeptionell verankert ist. Dazu gehört, dass es keinen Sprachzwang gibt, dass Kinder also frei wählen, in welcher Sprache sie sich mitteilen möchten. Die Sprachkompetenzen der pädagogischen Fachkräfte sollten nicht ausgeklammert, sondern als Ressource gesehen werden.

Der Sprachgebrauch beinhaltet auch nonverbale Kommunikation wie beispielsweise Gestik und Mimik. Haben beide Gesprächspartner keine gemeinsame Sprache, sollen Kinder ermutigt werden, sich auch dann mitzuteilen, wenn sie die sprachlichen Mittel noch nicht beherrschen. Hierbei haben die pädagogischen Fachkräfte eine wichtige Vorbildrolle, indem auch sie sich als Lernende verstehen.

*Als zwei- und mehrsprachig werden im QITA-Kriterienhandbuch diejenigen Kitas bezeichnet, in denen täglich im Kita-Alltag zwei oder mehr Sprachen gesprochen werden.*

### Zwei- und mehrsprachige Kitas

### ■ Natürlicher Spracherwerb: „Sprachbad“ Immersion

Bei Immersion (ursprünglich aus dem Lateinischen: *immersio* = das Eintauchen, Einbetten) tauchen Kinder in ein „Sprachbad“ ein und erleben Sprachen in einem gewohnten Umfeld in authentischen alltäglichen Zusammenhängen. Die pädagogische Immersions-Fachkraft gebraucht die Immersionssprache im Kita-Alltag. Dies geschieht, wenn sie frühstücken, drinnen oder draußen spielen, kreativ sind und so weiter. Die Kinder erschließen sich die Sprache entsprechend den kindlichen Spracherwerbsstrategien aus dem Zusammenhang auf entwicklungs- und altersgerechte Art und Weise und erleben sie als Mittel zur Kommunikation. Dieser Prozess verläuft vergleichbar zum Erstspracherwerb.

Empirische Studien in der Spracherwerbsforschung belegen, dass Kinder mit früher Immersion einen hohen Sprachstand erzielen können, sowohl in der Immersions- als auch in der Umgebungssprache (vergleiche Genesee 1987, Wode 1995, Wesche 2002, Kersten et al. 2010, Steinlen & Piske 2016). Die grundlegenden Erfolgsfaktoren sind im QITA-Kriterienhandbuch näher beschrieben. Da Kinder in den ersten Lebensjahren unbefangen lernen und neues Wissen überwiegend ganzheitlich mit Herz, Hand und Verstand erwerben, eignet sich Immersion für Krippe und Kindergarten.

„Sprachbad“  
Immersion

*Bei Immersion tauchen Kinder in ein „Sprachbad“ ein und erwerben Sprache(n) unbefangen ganzheitlich mit Herz, Hand und Verstand. Als Immersionssprachen sind alle Sprachen geeignet, zum Beispiel Englisch, Französisch, Russisch oder Türkisch.*

In zwei- und mehrsprachigen Kitas gebraucht oftmals eine pädagogische Fachkraft die Immersionssprache, eine andere die Umgebungssprache. Hierbei geht es nicht um einen Sprachzwang, sondern lediglich um die Sicherstellung, dass ausreichend sprachlicher Input pro Sprache vorhanden ist.



Der Begriff Immersion wird in der Fachliteratur verwendet, wenn die Kinder während 50 Prozent des Kita-Tages von der Zielsprache umgeben sind. Kinder sind somit mehrere Stunden am Tag während ihrer Kita-Zeit, also über einen langen Zeitraum, mit der jeweiligen Sprache in Kontakt. Zu Verwirrung oder Überforderung führt der Erwerb mehrerer Sprachen – ob gleichzeitig oder aufeinanderfolgend – zu keinem Zeitpunkt.

Auch das eigenständige Entdecken und die emotionale Entwicklung werden als bedeutsame Meilensteine der kindlichen Entwicklung durch Zwei- und Mehrsprachigkeit in keiner Weise beeinträchtigt, da sie nicht an nur eine Sprache gebunden sind.

### ■ Natürlicher Spracherwerb: Translanguaging

Translanguaging rückt den Aspekt der Wertschätzung kultureller und sprachlicher Vielfalt in den Vordergrund. „Translanguaging bezeichnet den flexiblen und situationsorientierten Gebrauch von Sprachen. Sprachen werden hierbei nicht als unabhängige, abgrenzbare Systeme betrachtet, sondern vielmehr als Interaktionsmittel, welche auf natürliche und dynamische Weise eingesetzt werden können. Die (mehr)sprachlichen Fähigkeiten einer Person werden hierbei nicht getrennt voneinander betrachtet, sondern als ein Sprachrepertoire, aus welchem geschöpft wird.“ (Halser & Filiz 2019: 120).

Das Nutzen aller sprachlichen Ressourcen dient der individuellen Bewältigung des Alltags (vergleiche García & Li Wei 2014).

#### Translanguaging

*Translanguaging rückt den Aspekt der Wertschätzung kultureller und sprachlicher Vielfalt in den Vordergrund. Es bezeichnet den flexiblen und situationsorientierten Gebrauch von Sprachen.*

Der politische Aspekt der Bildungsgerechtigkeit und Inklusion spielt in diesem pädagogischen Konzept eine besondere Rolle, denn es beleuchtet kritisch eine bislang gelebte Ausgrenzung anderer Sprachen als Deutsch in schulischen und vorschulischen Einrichtungen. Diese Ausgrenzung begründete sich unter anderem in der Sichtweise, dass nur durch den uneingeschränkten Gebrauch der deutschen Sprache eine erfolgreiche Integration zu erreichen sei. Haben Kinder noch keine ausreichende Kenntnis der deutschen Sprache, dürfen sie nicht ausgegrenzt werden und ihnen darf nicht mit einer defizitorientierten Haltung begegnet werden. Vielmehr sollte hervorgehoben werden, dass sie durch ihre Familiensprache(n) bereits über zusätzliche sprachliche Kompetenzen verfügen. Der Erwerb der deutschen Sprache auf bildungssprachlichem Niveau ist selbstverständlich weiterhin ein wichtiges bildungspolitisches Ziel.



Kitas, deren Konzept auf Translanguaging basiert, gebrauchen alle Sprachen, die die Kinder und die pädagogischen Fachkräfte mitbringen. Mehrsprachigkeit ist hier Alltag und die Normalität. Die Kinder wählen zu jeder Zeit frei, welche Sprache sie gebrauchen. Die pädagogischen Fachkräfte sind mehrsprachige Sprachvorbilder. Ein Beispiel mag dies verdeutlichen: Ein Kind mit Türkisch als Familiensprache und eine türkischsprachige pädagogische Fachkraft sehen gemeinsam ein Buch an und sprechen Türkisch. Kommt ein anderes Kind mit der Familiensprache Französisch hinzu, die die pädagogische Fachkraft nicht beherrscht, spricht sie Deutsch mit beiden Kindern als gemeinsame Sprache. Die sprachlichen Fähigkeiten einer Person in mehreren Sprachen werden somit als Sprachrepertoire verstanden und als solches verwendet.

## ■ Die Einflussfelder im Sprachentwicklungsprozess

Der mehrsprachige Spracherwerb ist von vielen Faktoren abhängig, die in der Kita zum Teil beeinflusst werden können. Einflussfelder außerhalb der Wirksamkeit der Kita sind Familie/soziales Umfeld, Persönlichkeit, kognitive Fähigkeiten und zum Teil das Feld Bildungseinrichtung.

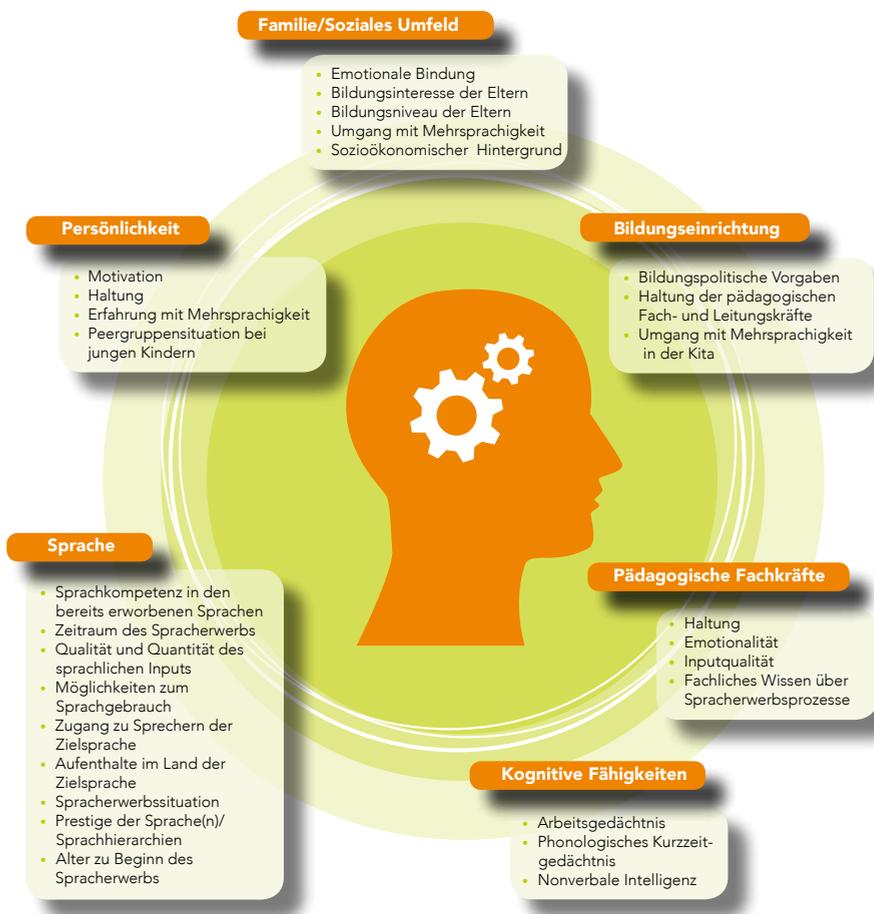


Abbildung 1: Die Einflussfelder zum Spracherwerb (nach Kersten 2019: 36)

Die professionelle und offene Haltung der pädagogischen Fachkraft spielt eine Rolle bei den beeinflussbaren Faktoren des mehrsprachigen Spracherwerbs. Diese sind: die emotionale Bindung zum Kind, die Haltung zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität, die Inputqualität in der Zielsprache, die Möglichkeiten für den Sprachgebrauch sowie das fachliche Wissen über Spracherwerbsprozesse. Die neun Qualitätsbereiche im vorliegenden QITA-Kriterienhandbuch präzisieren diese Faktoren und geben Beispiele.

*Zielsprachen sind Sprachen, die von den pädagogischen Fachkräften im Kita-Alltag gesprochen und von den Kindern erworben werden. Die Zielsprachen sind in der Regel im Konzept der Kita festgelegt. Mit der Zielsprache ist kein Sprachzwang verbunden. Es muss sich auch nicht um eine neue Sprache handeln. Wenn in der Kita beispielsweise die Familiensprache und Deutsch gesprochen werden, dann sind dies die Zielsprachen.*

Zielsprachen

Die pädagogische Fachkraft fördert die sprachliche Entwicklung des Kindes, indem sie eine verlässliche und positive Bindung aufbaut und die Mehrsprachigkeit des Kindes respektiert und unterstützt. Dadurch fühlt sich das Kind angenommen, wertgeschätzt und verstanden. Sie verwendet in vielfältigen Situationen eine reichhaltige und variantenreiche Sprache, die für das Kind verständlich ist und sich auf seine Lebenswirklichkeit bezieht. Außerdem ermuntert sie das Kind, selbst die Sprache zu gebrauchen. Die pädagogische Fachkraft vollzieht die Sprachentwicklung des Kindes nach, indem sie diese regelmäßig beobachtet und dokumentiert.

## ■ Grundlagen des mehrsprachigen Spracherwerbs

Von Andreas Rohde

### Der mehrsprachige Spracherwerb

Zweitsprachen werden wie Erstsprachen kreativ erworben und konstruiert. Mit anderen Worten: Von Anfang an zerlegen Kinder sprachliche Äußerungen aus dem sprachlichen Input in einzelne Bestandteile und setzen diese für den eigenen Sprachgebrauch selbstständig neu zusammen. Kinder erschließen sich die Strukturen einer Sprache, indem sie Stadien durchlaufen, die sie der Zielsprache stückweise näherbringen. Sie erreichen sogenannte Meilensteine des Spracherwerbs. Diese Stadien und Meilensteine sind für alle Kinder gleich. Jeder Art von Spracherwerb liegt eine Systematik zugrunde. Individuelle Abweichungen folgen der grundsätzlichen Systematik der Stadien.

#### Meilensteine

*Kinder erreichen Meilensteine des Spracherwerbs, die sie schrittweise der Zielsprache näherbringen. Sie sind für alle Kinder gleich.*

### Zweitspracherwerb in der Kita

Wir wissen, dass Kinder in einer inputreichen Umgebung eine Zweitsprache innerhalb weniger Monate zumindest so erlernen können, dass sie in Alltagssituationen erfolgreich kommunizieren können. Die natürlichen kommunikativen Situationen im Kita-Alltag sind deshalb ideal für den Zweitspracherwerb. Entscheidend ist, dass die Kinder von Anfang an die Sprache als Mittel zur Kommunikation erfahren. Damit ist gemeint, dass sie möglichst schnell ihre eigenen Absichten und Bedürfnisse in der neuen Sprache ausdrücken können und somit ein motivierendes Erfolgserlebnis haben. Mindestens ebenso wichtig ist es, dass sie die Erfahrung machen, dass ihre sprachlichen Äußerungen eine Wirkung haben. Schon einfache Fragen oder Aussagen wie *Guten Morgen* oder *Wo ist Emma?* erfüllen diesen Zweck. Solch einfache Strukturen, die zunächst als Formeln oder Einheiten erworben werden, ermöglichen den Kindern sehr schnell Erfolgserlebnisse. Kindern muss die Möglichkeit gegeben werden, bei

sprachlichen Unklarheiten nicht nur die pädagogische Fachkraft zu fragen, sondern auch untereinander Verständnisprobleme zu lösen, das heißt zu interagieren. Die Zweitsprachenforschung zeigt, dass dieses Verhandeln von Bedeutung zum Erwerb der Sprache(n) führt. Mit anderen Worten: Das Verhandeln von Aussprachemerkmalen, Wortbedeutungen oder grammatischen Formen fördert das Zweitsprachenlernen.

Ein Beispiel aus einer bilingual deutsch-englischen Kindergartengruppe soll dieses Phänomen verdeutlichen. Eine pädagogische Fachkraft spricht mit einem deutschsprachigen fünfjährigen Kindergartenkind, das seit sechs Monaten Kontakt zum Englischen hat:

Kind: Ich wusste nicht, dass du heute kommst.

Studentin: *I come every Monday.*

Kind: Was ist Monday?

Studentin: *Monday, Tuesday, Wednesday ...*

Kind: Ah, du meinst die Tage.

Studentin: *Yes, and today is Monday.*

Kind: Ach ja, heute ist ja Montag.

Das Kind versteht nach und nach durch weitere Informationen die Bedeutung der Äußerung *I come every Monday* auf Deutsch. Die Fachkraft hingegen spricht weiterhin Englisch und gibt dem Kind Hilfestellung, indem sie durch das Aufzählen weiterer Wochentage deutlich macht, worum es geht. Diese Aufzählung erweist sich für das Kind als die richtige Hilfestellung, so dass ihm schließlich klar wird, warum die Fachkraft an diesem Tag anwesend ist.

*Sprache muss als Mittel zur Kommunikation erfahren werden. Verhandeln von Bedeutungen führt zum Erwerb von Sprache(n).*

### Einsatz der Erstsprache

Die Immersions-Fachkraft sollte generell die Zweitsprache sprechen, damit die Kinder möglichst von Anfang an viel Input erhalten und gewissermaßen in die neue Sprache eintauchen können. Begrüßungsformeln (*good morning, hello everybody* und so weiter) oder ständig wiederkehrende Aufforderungen verstehen die Kinder aus dem Zusammenhang. Durch Wiederholung prägen sich diese Formeln rasch ein. Es ist dringend davon abzuraten, auf Aufforderungen oder Erklärungen in der Zweitsprache grundsätzlich eine deutsche Übersetzung folgen zu lassen. Diese Vorgehensweise würde zur bequemen Routine. Die Kinder würden den zielsprachlichen Input nicht mehr beachten, weil sie wissen, dass eine deutsche Übersetzung folgen wird. Denn je weniger Input die Kinder in der Zielsprache erhalten, desto schwerer fällt es ihnen, die Sprache zu erwerben und die dafür benötigten sprachlichen Strukturen zu erkennen. Darunter würde als Folge auch ihr eigener Sprachgebrauch zwangsläufig leiden.

### Sprachdominanz

Man unterscheidet zwischen dem simultanen (gleichzeitigen) und dem konsekutiven (aufeinanderfolgenden) Erwerb mehrerer Sprachen.

Zwei- und Mehrsprachigkeit umfasst grundsätzlich zwei Perspektiven:

1. Zwei (oder mehr) Sprachen werden von Geburt an gelernt; *simultaner* bi-/multilingualer Erstspracherwerb, das heißt gleichzeitiger Erwerb von zwei (oder mehr) Sprachen.
2. Die zweite (oder weitere) Sprache(n) wird nach dem dritten Lebensjahr auf einem hohen funktionalen Niveau gelernt und gesprochen; *konsekutiver* Zweitspracherwerb, das heißt aufeinanderfolgender Erwerb einer zweiten (oder weiterer) Sprachen.

Eine ausgeglichene Zwei- oder Mehrsprachigkeit, bei der die Sprachen auf demselben funktionalen (muttersprachlichen) Niveau beherrscht werden, ist extrem selten, sowohl bei gleichzeitigem als auch bei aufeinanderfolgendem Erwerb mehrerer Sprachen. Eine Sprache ist meist dominant aufgrund des Umfelds, in dem vorwiegend eine einzige Sprache gesprochen wird, vor allem in Europa.

*Eine ausgeglichene Zwei-oder Mehrsprachigkeit ist extrem selten.*

## Code-Switching/Code-Mixing

Ein bekanntes Phänomen der Mehrsprachigkeit ist das sogenannte Code-Switching oder Code-Mixing. Es liegt vor, wenn Wörter aus Erst- und Zweitsprache innerhalb einer Äußerung benutzt werden: *Ich mag ice-cream, Sollen wir die toys wegräumen?* Derartige Sprachmischungen können in unterschiedlicher Intensität beobachtet werden. Sie sind keineswegs ein Zeichen dafür, dass beide Sprachen nicht voneinander getrennt werden können. Vielmehr ist es so, dass das Wort, das in einem bestimmten Zusammenhang schneller zur Hand ist, spontan benutzt wird. Oftmals möchten mehrsprachige Sprecher anhand dieses Phänomens auch demonstrieren, welche Wörter der Zweitsprache sie bereits kennen. Code-Switching/Code-Mixing ist besonders häufig bei bilingualen (zweisprachigen) Sprechern zu beobachten.

*Code-Switching liegt vor, wenn Wörter aus der Erst- und Zweitsprache in einem Satz verwendet werden. Die Sprecher wissen dabei, welche Wörter aus welcher Sprache stammen. Code-Switching ist kein Phänomen mangelhafter Sprachentrennung. Die Sprecher benutzen das Wort, das ihnen am schnellsten einfällt.*

*Code-Switching/  
Code-Mixing*

## Silent Period

Die erste Phase des Zweitspracherwerbs wird oft von einer sogenannten Silent Period (stille Phase) oder Latenzphase charakterisiert. Viele Kinder konzentrieren sich zunächst ausschließlich auf das Hörverstehen und sammeln Hörerfahrung, bevor sie bereit und in der Lage sind, die Zweitsprache selbst zu benutzen. Diese „stille Phase“ ist für diese Kinder wichtiger Teil der Zweitsprachentwicklung. Sie ist als „inneres Vorbereitungsstadium“ zu sehen. Trotz dieser Phase ermutigt die pädagogische Fachkraft die Kinder von Anfang an, einzelne Wörter oder Wendungen selbst zu benutzen – die Aussprache und die Anwendung grammatischer Muster erfordern Übung. Außerdem gewinnen die Kinder durch den anfänglichen Sprachgebrauch das nötige Selbstvertrauen, die Zweitsprache selbst als Kommunikationsmittel zu nutzen. Dies ist besonders dann der Fall, wenn die pädagogische Fachkraft die Äußerungen des Kindes anerkennt und eine positive Rück-

meldung gibt. Die ersten eigenen Äußerungen sind zwangsläufig sehr einfach strukturiert und bestehen nur aus einzelnen Wörtern (zum Beispiel *Ja, Hallo*) oder aus Zusammensetzungen (zum Beispiel *Guten Morgen*).

### Silent Period

*Die Silent Period ist ein wichtiger Teil der Zweitsprachentwicklung. Man kann sie als „inneres Vorbereitungsstadium“ sehen.*

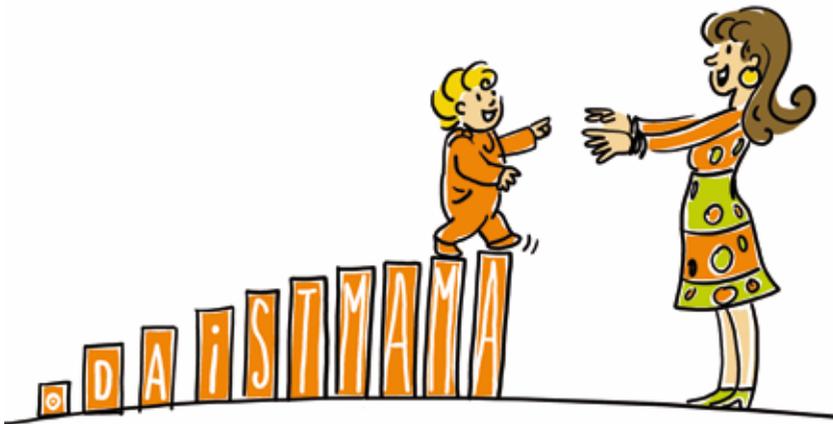
### Vorteile für jüngere Kinder bei der Aussprache

Die Forschung nimmt an, dass die Grammatik einer Zweitsprache auch von Jugendlichen und Erwachsenen noch der Muttersprache ähnlich gelernt werden kann. Dies gilt jedoch für die Aussprache nicht unbedingt. Zwar gibt es Erwachsene, die eine Zweitsprache akzentfrei lernen können. Der Normalfall ist jedoch, dass der Einfluss der Erstsprache zu einem Akzent in der Zweitsprache führt, da das sensible Gehör zur Lautunterscheidung, über das junge Kinder verfügen, mit steigendem Alter abnimmt. Das Kind überträgt bereits bekannte Laute, Betonungsmuster und Wortmelodien auf die Zweitsprache. Zum Beispiel wird das <th> im Englischen von deutschsprachigen Kindern, egal welchen Alters, als [s] beziehungsweise [z] (oder auch als [d], [t], [f]) gesprochen, weil es ihm ähnlich ist. Dennoch gilt hier tendenziell: Je jünger die Kinder sind, desto leichter fällt es ihnen, das Lautinventar der Zweitsprache zu beherrschen – vorausgesetzt, sie erhalten umfangreichen und reichhaltigen Input. Besonders wichtig ist der kontinuierliche Input, da Kinder durch langfristigen, reichhaltigen sprachlichen Input die Aussprache der Zweitsprache erwerben.

### Stadien des Spracherwerbs

Die Grammatik einer Sprache ist so komplex, dass ihre Strukturen nicht durch einfache Nachahmung beherrscht werden können. Beim Sprachgebrauch entstehen zum Teil typische Fehler: Formen wie *\*sie ist gegeht* (\* bedeutet: ungrammatisch) oder *\*er hat getrinkt* sind Beispiele einer Neuzusammensetzung. Kinder können sie in der Form aus dem Input gar nicht nachgeahmt haben, denn diese Formen kommen so bei erwachsenen Sprechern der Zielsprache (in diesem Fall Deutsch) nicht vor. Formeln wie *Wie geht's?* werden als Einheit wahrgenommen und als solche imitiert. Sie werden also nicht als einzelne Wörter erkannt.

Im ersten Stadium werden solche Formeln als Einheiten übernommen und so im Sprachgebrauch wiedergegeben. Schaut man sich lediglich dieses erste Stadium an, so wirkt der Zweitspracherwerb tatsächlich wie ein Prozess der Imitation, in dem Äußerungen starr nachgeahmt werden. Im zweiten Stadium erkennt das Kind in diesen Redewendungen einzelne Wörter. Im dritten Stadium werden einzelne Wörter kombiniert, zum Beispiel *Mama da*. Erst im vierten Stadium gelingt es dem Kind, die zielgerechte Struktur *Mama ist da* als solche zu gebrauchen. In den nächsten Stadien werden grammatische Strukturen schrittweise erschlossen und in einer zeitlichen Abfolge erworben. Es können daher keine Stadien übersprungen werden und die Abfolge kann nicht variiert werden. Die zu lernende Sprache stellt sich wie eine Leiter dar, auf der keine Sprosse fehlen darf, da sonst gewisse Stadien oder Meilensteine der Sprache nicht erreicht werden können.



Kinder stellen im Erst- und Zweitspracherwerb Vermutungen auf, die sie im Verlauf des Erwerbsprozesses eigenständig durch ausreichenden sprachlichen Input verändern. Die Aussage *\*ich habe getrinkt* beispielsweise folgt der Vermutung, dass das Verb *trinken* wie das Verb *malen* konjugiert wird (*ich habe gemalt*). Erst mit ausreichendem sprachlichem Input erkennt das Kind, dass *\*ich habe getrinkt* zu *ich habe getrunken* verändert werden muss.

Die Sicht eines Spracherwerbs, der in Stadien verläuft, weist für den Zweitspracherwerb auf eine unumgängliche Notwendigkeit hin: Kinder müssen Fehler machen. Kinder machen meist vorhersagbare entwicklungsbedingte Fehler (zum Beispiel die Übergeneralisierung von *ich habe gemalt* zu *\*ich habe getrinkt*), die charakteristisch und unvermeidbar sind für bestimmte Stadien. Diese Fehler sind ein untrennbarer Bestandteil der Sprachentwicklung und sollten aus Kita-Sicht nicht als Fehler verstanden werden, sondern als notwendige Bausteine auf dem Weg zum Beherrschen einer Sprache. Die entwicklungspsychologische Sicht ergänzt diese Sichtweise, da Fehler als Ressourcenverwaltung zur Steigerung der Kompetenz notwendig sind. Die Kompetenzerneuerung erfolgt durch Ausschlussverfahren. Es ist daher fundamental wichtig, dass die pädagogischen Fachkräfte im Kita-Alltag sprachlichen Input liefern und sich als sprachliche Vorbilder wahrnehmen. Kinder brauchen sprachlichen Input und die Möglichkeit, die Sprache zu gebrauchen, um ihre Vermutungen zu den einzelnen grammatikalischen Strukturen anpassen zu können und somit die Sprache erwerben zu können.

*Fehlern begegnet man mit korrekтивem Feedback.*

Mit entwicklungsbedingten Fehlern muss man behutsam umgehen. Jede ausdrückliche, explizite Korrektur kann die Kinder frustrieren und sie hemmen, selbst die Zweitsprache zu sprechen. Wenn ein Kind motiviert werden konnte, die Zweitsprache einzusetzen, um Bedürfnisse und Gefühle auszudrücken, wirkt eine Korrektur störend. Das Kind merkt sofort, dass es der pädagogischen Fachkraft in diesem Fall um die formale Richtigkeit und nicht um den Inhalt der Äußerung geht. Dies ist auch für die Beziehung zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind nicht förderlich. Besser ist es, mit korrekтивem Feedback zu arbeiten, ähnlich wie im

Erstspracherwerb. In diesem Fall wird die Äußerung des Kindes von der pädagogischen Fachkraft in veränderter Form noch einmal wiederholt oder paraphrasiert. Wenn ein Kind beispielsweise äußert *\*My friend have two horse*, könnte die pädagogische Fachkraft antworten *Oh really, your friend has two horses? That is amazing* oder Ähnliches.

#### Literatur und Anregungen für die Praxis

- Bauer, Edith (2012). *Die psychischen Bedingungen für die Sprachentwicklung*. <https://www.erzieherin.de/die-psychischen-bedingungen-fuer-die-sprachentwicklung.html> (12.03.2019).
- Bialystok, Ellen (2018). *Bilingual education for young children: Review of the effects and consequences*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666–679. <https://DOI: 10.1080/13670050.2016.1203859>.
- Cook, Vivian & Singleton, David (2014). *Key Topics in Second Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Deutsche Liga für das Kind (Hg.) (2019). *Frühe Mehrsprachigkeit*. *Frühe Kindheit* 01.2019.
- fmks (2014). *Bilinguale Kitas in Deutschland*. <https://www.fmks-online.de/download.html> (01.05.2019).
- García, Ofelia (2008). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia & Li Wei (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Genesee, Fred (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Girlich, Sarah, Jurlita, Robert & Spreer, Markus (2018). *Sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Kita*. Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (Hg.).
- Gogolin, Ingrid (2019). *Migration und sprachliche Bildung*. *Frühe Kindheit* 01.2019, 6–13.
- Halser, Ramona & Filiz, Nilgün (2019). *Translanguaging als (sprach)pädagogische Praxis: Sprachinklusives Handeln am Beispiel der Kita Amana des BFmF e.V.* In: Rohde, Andreas & Steinlen, Anja K. (Hg.): *Sprachenvielfalt als Ressource begreifen. Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen, Band II*. Berlin: Dohrmann, 119–129.
- Hammes-Di Bernardo, Eva (2018). *Lebenslanges Sprachen-Lernen: die Basis wird in der Kindheit gelegt*. [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publicationen/KiTaFT\\_HammesDiBernardo\\_2018-LebenslangesSprachenlernen.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publicationen/KiTaFT_HammesDiBernardo_2018-LebenslangesSprachenlernen.pdf) (09.08.2019).

- Kersten, Kristin (2019). Einflussfaktoren im bilingualen Fremdspracherwerb. In: Rohde, Andreas & Steinlen, Anja K. (Hg.). *Sprachenvielfalt als Ressource begreifen. Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen*, Band II. Berlin: Dohrmann, 35–72.
- Kersten, Kristin, Rohde, Andreas, Schelletter, Christina & Steinlen, Anja K. (Hg.) (2010a). *Bilingual Preschools. Vol. I: Learning and Development*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Kersten, Kristin, Rohde, Andreas, Schelletter, Christina & Steinlen, Anja K. (Hg.) (2010b). *Bilingual Preschools. Vol. II: Best Practices*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Kolb, Nadine (2016). Mehr Mehrsprachigkeit in der Kita! Kinder stärken und Mehrsprachigkeit fördern. *KiTa aktuell NRW 07-08.2016*, 148–150.
- Kolonko, Beate (2011). *Spracherwerb im Kindergarten*. Reihe Psychologie, Vol. 39. Herbolzheim: Centaurus Verlag & Media.
- Lightbown, Patsy & Spada, Nina Margaret (2006). *How Languages Are Learned*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- List, Gudula (2011). *Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen. Folgerungen für die Entwicklungsförderung*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 11. München.
- Maserkopf, Ilka (2014). Always English? Über die Sprachwahl der bilingualen Kitas. *KiTa aktuell ND 09.2014*, 178–180.
- Maserkopf, Ilka (2015). Mehrsprachigkeit – Herausforderung, Chance und Bereicherung. *KiTa aktuell ND 09.2015*, 205–207.
- Montanari, Elke (2002). *Mit zwei Sprachen groß werden: Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München: Kösel.
- Meisel, Jürgen M. (2011). *First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Panagiotopoulou, Argyro (2016). *Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte WiFF Expertisen, Band 46. München.
- Rohde, Andreas & Steinlen, Anja K. (Hg.) (2019). *Sprachenvielfalt als Ressource begreifen. Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen*, Band II. Berlin: Dohrmann.
- Ruberg, Tobias & Rothweiler, Monika (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Scharff Rethfeldt, Wiebke (2016). *Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder. Ein entwicklungsorientiertes Konzept*. München: Ernst Reinhardt.
- Slabakova, Roumyana (2016). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Steinlen, Anja K. & Piske, Thorsten (Hg.) (2016). *Bilinguale Programme in Kindertageseinrichtungen: Umsetzungsbeispiele und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Narr.
- Tracy, Rosemarie (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Narr Francke.
- Trifonas, Peter Pericles & Aravossitas, Themistoklis (Hg.) (2018). *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*. Cham: Springer International Publishing.
- Unsworth, Sharon, Hulk, Aafke & Marinis, Theodoros (2011). *Internal and External Factors in Child Second Language Acquisition*. Introduction to Spotlight Issue of *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1, 2017-212.
- Weitz, Martina (2015). *Die Rolle des L2-Inputs in bilingualen Kindergärten*. (Inquiries in Language Learning. Forschungen zu Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik Vol. 13). Dissertationsschrift, Universität zu Köln. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Wesche, Marjorie B. (2002). *Early French immersion: How has the original Canadian model stood the test of time?* In: Burmeister, Petra, Piske, Thorsten & Rohde, Andreas (Hg.). *An Integrated View of Language Development. Papers in Honor of Henning Wode*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 357–379.
- Wiese, Heike, Schroeder, Christoph, Zimmermann, Malte, Krifka, Manfred, Gabriel, Christoph, Gogolin, Ingrid, Klein, Wolfgang, Comrie, Bernard & Tomasello, Michael (2010). *Die sogenannte „Doppelte Halbsprachigkeit“: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme*. Pressemitteilung 2/2010. [https://www.sfb632.uni-potsdam.de/images/doc/press/DoppelteHalbsprachigkeit\\_press2010\\_12.pdf](https://www.sfb632.uni-potsdam.de/images/doc/press/DoppelteHalbsprachigkeit_press2010_12.pdf) (21.08.2019).
- Wode, Henning (1995). *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Max Hueber.
- Wode, Henning (2009). *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen*. Braunschweig: Westermann.
- Zimmer, Renate (2018a). *Umsetzung einer alltagsintegrierten Sprachbildung*. KiTa aktuell ND 10.2018, 214–216.

## DIE NEUN QUALITÄTSBEREICHE DES MEHR- SPRACHIGEN FRÜHKINDLICHEN SPRACHERWERBS

### ■ Qualitätsbereich 1: Qualität des sprachlichen Inputs

Die Qualität des sprachlichen Inputs ist ein entscheidender Faktor beim Erwerb von Sprache(n). Wenn Kinder von einer reichhaltigen Sprache umgeben sind, verläuft ihre Sprachentwicklung besonders erfolgreich. Hier kommt der pädagogischen Fachkraft als Sprachvorbild besondere Bedeutung zu.

*Pädagogische  
Fachkraft – Rolle  
als Immersions-  
Fachkraft*

*Die Bezeichnung „pädagogische Fachkraft“ gilt für alle pädagogischen Fachkräfte. Nur wenn es ausdrücklich um die besondere Rolle der „Immersions-Fachkraft“ geht, auch in der Teamarbeit, wird sie zur Verdeutlichung als Immersions-Fachkraft bezeichnet.*

Die pädagogische Fachkraft muss sich der Wichtigkeit dieser Rolle bewusst sein und ihren Sprachgebrauch entsprechend reflektiert steuern im Hinblick auf Wortwahl, grammatische Strukturen und Komplexität der Sätze. Breite und Tiefe des Wortschatzes können die benutzte Sprache reichhaltig machen, so zum Beispiel Nuancen bei Farbbeschreibungen, unterschiedliche Verben für Bewegung, detaillierte Beschreibungen von Formen oder Gefühlen. Gleichzeitig kann dies ein Schritt von der Umgangssprache zum Erwerb der Bildungssprache sein.

Zur Reflektion eignen sich die folgenden Fragen:

- Wie spreche ich?
- Was spreche ich?
- Wann spreche ich?
- Worüber spreche ich?

(Focali et al. 2008).

Auch die Inhalte haben eine große Bedeutung, sie müssen für das Kind bedeutungsvoll und verständlich sein. Im Dialog mit der pädagogischen Fachkraft und mit anderen Kindern sammelt das Kind in unterschiedlichen Situationen sach- und handlungsbezogene Spracherfahrungen. Kinder erleben Sprache(n) als Schlüssel, um sich Wissen anzueignen, um zu kommunizieren, sich mit anderen auszutauschen und ihren Platz in der Gruppe zu finden.



Der pädagogischen Fachkraft steht ein ganzes Instrumentarium zur Verfügung, um sich verständlich zu machen, beispielsweise:

- Gestik, Mimik, Vorspielen und Demonstrieren
- Betonung, Verlangsamungen und Pausen
- Umschreibungen, Erklärungen, Wörter mit gleicher Bedeutung und mit Gegensätzen
- Wiederholung von Schlüsselbegriffen und wiederkehrenden Formeln
- Verwendung von Symbolen, Bildern und Zeichen
- Verwendung von Objekten und Materialien
- Verhandlung von Bedeutungen
- Reaktionen auf die Äußerungen der Kinder

(vergleiche auch Kersten 2019).

In den Qualitätsbereichen 4 *Interaktion und Gesprächsanlässe* und 5 *Rituale und Routinen* wird aufgezeigt, wie vielfältig die Möglichkeiten im Kita-Alltag sind, um reichhaltige, abwechslungsreiche Sprache in der Gruppe oder im Einzelgespräch zu gebrauchen.

*Kinder sollten von einer reichhaltigen und variantenreichen Sprache in für sie bedeutungsvollen Situationen umgeben sein.*

Inputqualität

## Den sprachlichen Input gestalten

1. Die pädagogische Fachkraft nutzt vielfältige Themen, wie zum Beispiel: Ich und meine Familie, Tiere und ihre Umgebung, Sinne, Länder und Kulturen, Natur, Technik und Kunst.
2. Die pädagogische Fachkraft richtet den sprachlichen Input daran aus, dass er für das Kind und/oder das jeweilige Thema relevant ist. Die Interessen des Kindes werden hierbei berücksichtigt und die Kinder werden motiviert, die Sprache zu gebrauchen.
3. Der Sprachgebrauch ist der Entwicklung und dem individuellen Sprachstand des Kindes angemessen und weder zu vereinfacht noch zu komplex. Das Sprechverhalten der Erwachsenen ist authentisch.
4. Der Sprachgebrauch ist alters- und entwicklungsgemäß. Die pädagogische Fachkraft nutzt stimmliche Gestaltungsmittel.
5. Die pädagogische Fachkraft verwendet komplexere Satzstrukturen, zum Beispiel Relativsätze: „Ich sehe da einen Hund, der draußen spielt.“
6. Die pädagogische Fachkraft begleitet ihre eigenen Handlungen sprachlich (handlungsbegleitendes Sprechen) und fördert damit Wortschatz und Satzstrukturen in der Zielsprache. Zum Beispiel beim Tischdecken: „Als Erstes lege ich die Teller, die Löffel und die Gabeln auf den Tisch. Als Nächstes holen wir die Becher.“ Beim Wickeln: „Ich ziehe dir die Hose aus und dann bekommst du eine neue Windel.“
7. Die pädagogische Fachkraft begleitet das Handeln des Kindes sprachlich, beispielsweise beim Essen: „Du hast dir ja ganz viel Milch eingegossen.“ Und während das Kind den Krug hinstellt, sagt sie: „Und jetzt stellst du den Glaskrug wieder hin.“ Ihre Aufmerksamkeit ist beim Handeln des Kindes (Parallel-Talking).
8. Die pädagogische Fachkraft stellt möglichst offene Fragen mit unterschiedlichen Fragewörtern (was, wer, wessen, wem, wen) und gibt den Kindern Freiraum und Zeit zum Antworten. Ein Beispiel ist: „Was macht der Hund auf dem Bild?“
9. Die pädagogische Fachkraft sucht mit den Kindern nach gemeinsamen Merkmalen und unterstützt so die Kategorienbildung, zum Beispiel: „Was haben Hund, Katze und Hamster denn gemeinsam?“ – „Es sind Haustiere.“
10. Der pädagogischen Fachkraft ist bewusst, dass sie auch sprachlichen Input liefert, wenn sie mit anderen pädagogischen Fachkräften und anderen Erwachsenen spricht.

11. Die pädagogische Fachkraft nutzt ihr Fachwissen zum ein- und mehrsprachigen Spracherwerb und berücksichtigt es bei ihren Überlegungen zur Gestaltung des Inputs. Gegebenenfalls nimmt sie an Fortbildungen zu früher Mehrsprachigkeit teil.
12. Die pädagogische Fachkraft hat bei Nachfragen von Kindern oder gezielten Sprachvergleichen ein ausreichendes Wissen über Sprache(n). Beispiel: Reimwörter im Deutschen „Eule – Beule“ reimen sich nicht unbedingt in der Immersionssprache Englisch „owl – bump“.
13. Die pädagogischen Fachkräfte vermeiden Übersetzungssituationen, wenn sie sich an die Kinder wenden. Die Kinder sehen sonst möglicherweise nicht die Notwendigkeit, Äußerungen in der Zielsprache zu beachten. Möchten sich Kinder als Dolmetscher einbringen, sollte man das zulassen.

#### Das Verständnis der Kinder fördern

14. Die pädagogische Fachkraft begleitet den sprachlichen Input durch Gestik, Mimik und Körpereinsatz, um das Verständnis zu unterstützen. Diese Unterstützung wird als Scaffolding (aus dem Englischen: *scaffold* = Gerüst) bezeichnet. So kann die Aufforderung „Zieh bitte die Schuhe an“ dadurch verdeutlicht werden, dass man einen Schuh hochhält und ihn anzieht.

*Scaffolding bedeutet, dass eine Art unterstützendes Gerüst um die Sprache gebaut wird, das Sprache verständlich macht. Dies beinhaltet beispielsweise Gestik, Mimik, das Zeigen an konkreten Gegenständen und Körpereinsatz.*

Scaffolding

15. Der Sprachgebrauch wird durch Bilder, Piktogramme, Symbole und Objekte des täglichen Lebens veranschaulicht sowie durch Lieder, Gesang, Rhythmus und Reime ergänzt. Die pädagogische Fachkraft kann auch Finger- und Handpuppen einsetzen.
16. Die pädagogische Fachkraft fördert das Verständnis durch Erklärung, Umschreibung und Beispiele.
17. Die pädagogische Fachkraft richtet ihre Sprache an der konkreten Situation aus, so dass das Kind sich den Inhalt erschließen kann. Beispiel: Die Beschreibung eines Objekts, mit dem das Kind gerade spielt.

18. Die pädagogische Fachkraft verwendet ritualisierte Sprache, Wiederholungen und *Chunks* (englisch für Stück, Brocken) zur Unterstützung. Chunks bestehen aus mehreren Wörtern, werden aber als ein „Brocken“ wahrgenommen. Die Kinder erkennen nicht die einzelnen Wörter, sondern fassen den Chunk als Ganzes auf. Gleichzeitig verbinden sie ihn mit der Situation. Auf diese Weise wird allen Kindern das Verständnis erleichtert, insbesondere auch den schüchternen und denjenigen mit geringen Sprachkenntnissen. Außerdem übernehmen sie diese formelhaften Ausdrücke schnell in ihren aktiven Wortschatz. Ein Beispiel ist: „Good morning, how are you?“ [Guten Morgen, wie geht es dir?]
19. Die pädagogische Fachkraft achtet auf die Reaktion der Kinder, um festzustellen, ob sie verstanden wurde. Sie fragt gegebenenfalls nach und „verhandelt“ die Bedeutung (*negotiation of meaning*).

#### Auf den Sprachgebrauch der Kinder reagieren

20. Die pädagogische Fachkraft reagiert unterstützend auf den Sprachgebrauch der Kinder, zum Beispiel indem sie lobt und auf die Äußerung des Kindes eingeht. Sie hört aufmerksam zu und fördert den Dialog.
21. Die pädagogische Fachkraft verstärkt die Kommunikation der Kinder untereinander in den in der Kita gesprochenen Sprachen. Sie erkennt die Sprachproduktion der mehrsprachigen Kinder an.
22. Die pädagogische Fachkraft sieht vorrangig den Inhalt einer Aussage und reagiert auf Fehler in der Zielsprache mit korrektivem Feedback. Sie verzichtet auf direkte Fehlerkorrektur und fordert das Kind nicht zum richtigen Nachsprechen auf. Sagt das Kind zum Beispiel „Ich bin in den Zoo gegeht“, wäre eine mögliche Antwort: „Ich bin letzte Woche auch in den Zoo gegangen. Ich fand es ganz spannend, weil ich so viele verschiedene Tiere gesehen habe.“
23. Die pädagogische Fachkraft liefert in einer Phase der Sprachverweigerung weiterhin kontinuierlich sprachlichen Input in der Zielsprache. Beim mehrsprachigen Spracherwerb ist eine Phase der Sprachverweigerung in einer der Sprachen nicht ungewöhnlich. Diese Phase ist unbedenklich und zeitlich begrenzt. Sie tritt nicht bei allen Kindern auf.

Die Zielsprache gebrauchen: Sprachkenntnisse der Immersions Fachkraft

24. Die Immersions-Fachkraft hat eine hohe Sprachkompetenz in der Zielsprache, die als *native* (muttersprachlich) oder *near native* (fast-muttersprachlich) bezeichnet werden kann.
25. Die Immersions-Fachkraft, die kein *native speaker* ist, fühlt sich im emotionalen Bereich der Immersionssprache sicher und wohl, so dass sie in gefühlsgeladenen Situationen nicht in ihre Erstsprache wechselt.

#### Literatur und Anregungen für die Praxis

Focali, Ergin, Viernickel, Susanne & Völkel, Petra (2008). *Sprachen und Kulturen sichtbar machen: Interkulturelle Bildungsarbeit mit Kleinstkindern*. Köln: Bildungsverlag EINS.

Kersten, Kristin (2019). Einflussfaktoren im bilingualen Fremdsprachenerwerb. In: Rohde, Andreas & Steinlen, Anja K. (Hg.). *Sprachenvielfalt als Ressource begreifen. Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen, Band II*. Berlin: Dohrmann, 35–70.

Rohde, Andreas & Steinlen, Anja K. (2019) (Hg.). *Sprachenvielfalt als Ressource begreifen. Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen, Band II*. Berlin: Dohrmann.

Tracy, Rosemarie (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Narr Francke.

Wehrmann, Ilse (2019). Frühe Mehrsprachigkeit – Notwendigkeit und Herausforderung. In: Rohde, Andreas & Steinlen, Anja K. (Hg.): *Sprachenvielfalt als Ressource begreifen. Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen, Band II*. Berlin: Dohrmann, 16–34.

Wode, Henning (2009). *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen*. Braunschweig: Westermann.

## ■ Qualitätsbereich 2: Quantität des sprachlichen Inputs

Die Menge an sprachlichem Input ist wie die Qualität mitentscheidend für den Spracherwerb. Sie wirkt sich sowohl auf den Sprachstand am Ende der Kita-Zeit als auch auf die Sprachentwicklung des Kindes aus.

Die Arbeit einer Immersions-Fachkraft für beispielsweise zwei Stunden pro Tag in einer Einrichtung mit einem halboffenen Konzept erbringt weit weniger Sprachinput für das einzelne Kind als eine Vollzeit-Immersions-Fachkraft in einer Kita-Gruppe. Gleiches gilt für ein offenes Konzept, wenn eine Immersions-Fachkraft allein für eine große Anzahl von Kindern da ist.

Das Konzept der Einrichtung ist ebenso bedeutsam im Hinblick auf die Quantität wie der Zeitraum, in dem die Kinder Input in den Zielsprachen erhalten.

Wichtige Faktoren sind somit folgende:

- Sprachkontakt über einen langen Zeitraum, idealerweise über mehrere Jahre von der Krippe bis zum Ende vorschulischer Bildung
- Öffnungszeiten der Kita
- Intensität des sprachlichen Inputs durch
  - Verteilung der pädagogischen und der Immersions-Fachkräfte während der Öffnungszeiten
  - Anzahl der Immersions-Fachkräfte pro Gruppe
  - Arbeitszeiten der Immersions-Fachkräfte in der Kita und der jeweiligen Gruppe
  - Aufteilung der Angebote zwischen pädagogischen und Immersions-Fachkräften
  - Rolle der pädagogischen und der Immersions-Fachkräfte in der Kita und in der Gruppe
  - durchschnittliche Anwesenheit der Kinder in der Kita
  - Handlungskonzept der Kita, zum Beispiel offen, halboffen, feste Gruppen

Menge des sprachlichen Inputs

*Die Inputmenge in der jeweiligen Sprache wirkt sich auf den Sprachstand und die Sprachentwicklung des Kindes aus.*

Kleingruppen zeigen in Bezug auf die Sprachbildung durch den intensiven sprachlichen Input und die Interaktion mit den Kindern größere Erfolge und können auch im Tagesverlauf gewinnbringend eingesetzt werden.

### Die Zielsprachen im Tagesablauf gebrauchen

1. Die pädagogische Fachkraft und die Immersions-Fachkraft verwenden ihre Zielsprachen, um so viel sprachlichen Input wie möglich zu liefern.
2. Die Immersions-Fachkraft verzichtet möglichst auf den Gebrauch der Umgebungssprache Deutsch, um so die Menge an sprachlichem Input in der Zielsprache zu erhöhen.
3. Die Inputquantität ist pro Fachkraft möglichst ausgewogen und es werden alle Zielsprachen berücksichtigt. Die pädagogischen und die Immersions-Fachkräfte sind in den Gruppen gleichberechtigt und werden entsprechend von Kindern, Eltern, Träger und Leitung wahrgenommen.
4. Die pädagogischen Fachkräfte und die Immersions-Fachkräfte verteilen die Angebote im Kita-Alltag so, dass alle Kinder regelmäßig Zeit in allen Zielsprachen verbringen können. Ein Beispiel: Die pädagogische Fachkraft bietet ein Kreativangebot an und die Immersions-Fachkraft Vorlesen. Idealerweise wechseln sich die Fachkräfte bei den Aktivitäten ab.
5. Bei einer Kita mit dem Translanguaging-Ansatz wechselt die pädagogische Fachkraft situationsbedingt zwischen den Sprachen.
6. Im Kita-Alltag ist sichergestellt, dass die Immersions-Fachkraft eigenverantwortliche Aufgaben hat, zum Beispiel feste Kleingruppenarbeit am Vormittag, Gesprächskreis und Mittagessen. Dadurch erleben die Kinder den Gebrauch der Immersionssprache als Normalität und sehen die Notwendigkeit, sich auf die Immersionssprache einzulassen.
7. Zwei Immersionskräfte gestalten gemeinsam ein Angebot. Damit erleben die Kinder die Kommunikation der Immersions-Fachkräfte untereinander in der Zielsprache.

### Rahmenbedingungen in der Kita

8. Das pädagogische Konzept kann sich auf den Umfang des sprachlichen Angebots auswirken. Bei einem Konzept mit festen Gruppen achten alle pädagogischen Fachkräfte darauf, dass die Kinder ausgewogen Input in allen Zielsprachen bekommen. Bei einem offenen Konzept muss überlegt werden, wie im Tagesablauf Fixpunkte gesetzt werden, die für das einzelne Kind Angebote in der oder den Zielsprachen gewährleisten.
9. In einer kleineren Gruppe von Kindern kann die pädagogische Fachkraft Dialoge gewinnbringender gestalten.

10. Pro Kita-Gruppe ist mindestens eine pädagogische Fachkraft pro Zielsprache anzustreben.
11. Die Präsenzzeiten der pädagogischen und der Immersions-Fachkräfte sind in Bezug auf die Zielsprachen in der jeweiligen Gruppe ausgewogen, zumindest in den Kernzeiten. Wünschenswert ist dies auch für den Früh- und Spätdienst.
12. Die Zeit, die die Kinder in der Kita verbringen und von der Zielsprache umgeben sind, wirkt sich auf das sprachliche Angebot und damit auf den Spracherwerbsprozess aus.



### ■ Qualitätsbereich 3: Sprachgebrauch der Kinder (Output)

Alle Kinder bringen die angeborene Fähigkeit mit, Sprache(n) zu erwerben. Dennoch gibt es wichtige Grundvoraussetzungen, die für die Entwicklung der Sprache(n) förderlich sind. Dies sind die Zuwendung zum Kind und der intensive Kontakt zu den Bezugspersonen. Liebe, Wärme und sich angenommen zu fühlen sind ebenso wichtig wie genügend sprachliche Anregungen und die Möglichkeiten, Sprache(n) zu gebrauchen. Ein mehrsprachiges Kind erfasst die Welt mehrsprachig und durchläuft dabei denselben Spracherwerbsprozess wie ein einsprachiges Kind beim Erstspracherwerb. Generell verstehen Kinder (wie auch Erwachsene beim Erwerb weiterer Sprachen) eine Sprache früher, als sie sie aktiv benutzen.

*Es ist zu erwarten und entwicklungsgemäß, dass Kinder eine Sprache früher verstehen, als sie diese sprechen.*

*Verständnis  
und Gebrauch  
der Sprache*

Die Bildungspläne sehen die Sprachentwicklung als zentrale Aufgabe der Kitas und erwarten die Dokumentation der Entwicklung der deutschen Sprache. Bekannte Instrumente dazu sind:

Für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch:

- *Sismik*, **S**prachverhalten und **I**nteresse an **S**prache bei **M**igrantenkindern **i**n **K**indertageseinrichtungen, Michaela Ulich und Toni Mayr (2003).
- *LiSe-DaZ*, **L**inguistische **S**prachstandserhebung – **D**eutsch **a**ls **Z**weitsprache, Petra Schulz und Rosemarie Tracy (2011).

Für deutschsprachig aufwachsende Kinder:

- *Seldak*, **S**prachentwicklung und **L**iteracy bei **d**eutschsprachig **a**ufwachsenden **K**indern, Michaela Ulich und Toni Mayr (2006).
- *liseb*, **L**iteracy und **S**prachentwicklung **b**eobachten (bei Kleinkindern), Toni Mayr, Christa Kieferle und Nesiré Schauland (2014).

Für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch und deutschsprachig aufwachsende Kinder:

- *BaSiK*, **B**egleitende **a**lltagsintegrierte **S**prachentwicklungsbeobachtung **i**n **K**indertageseinrichtungen, Renate Zimmer (2014a).

Um die Sprachentwicklung eines Kindes ganzheitlich zu erfassen, wäre die Dokumentation all seiner Sprachen notwendig. Dies gilt umso mehr, da die Sprachentwicklung in den Familiensprachen für den Erwerb weiterer Sprachen wichtig ist. Die Umsetzung ist aufgrund der Vielfalt der Sprachen schwierig und gelingt bislang nur punktuell. Einige QITA-Projektkitas verwenden beispielsweise mehrsprachige Portfolios oder nutzen die Instrumente der Sprachdokumentation, angepasst an die Zielsprache(n), wo möglich. Es fehlen Verfahren, in denen spezifische mehrsprachige Sprachgebrauchsformen, beispielsweise Code-Switching, einbezogen werden (vergleiche Lengyel 2012).

### Sprachentwicklung

1. Die pädagogische Fachkraft nimmt Fehler zwar wahr, konzentriert sich aber auf den Inhalt und reagiert mit korrekivem Feedback. Fehler sind Bestandteil der Sprachentwicklung.

*Einfluss aus bereits erworbenen Sprachen*

*Beim Erwerb einer neuen Sprache wird diese durch bereits erworbene Sprachen beeinflusst. Dies ist Bestandteil der Sprachentwicklung.*

2. Die pädagogische Fachkraft gibt jedem Kind die Zeit, die es für den aktiven Gebrauch der Sprache benötigt. Sie motiviert die Kinder, einzelne Wörter oder Ausdrücke zu benutzen. Zu Beginn des Zweitspracherwerbs konzentrieren sich die Kinder zumeist auf das Hörverständnis und gebrauchen die Sprache noch nicht aktiv.
3. Die pädagogische Fachkraft und die Eltern zeigen sich geduldig, wenn ein Kind eine Sprache nicht gebrauchen möchte. Sie setzen das Kind nicht unter Druck und stellen weiterhin kontinuierlich Input in der jeweiligen Sprache zur Verfügung. Es kommt vor, dass Kinder eine Phase der scheinbaren Sprachverweigerung durchlaufen. Sie verwenden dann eine der Sprachen, zum Beispiel die Familien- oder Zweitsprache, für einen gewissen Zeitraum nicht. Die Kinder befinden sich dann in einer aktiven Beobachtungsrolle.
4. Die pädagogische Fachkraft analysiert, ob es sich um eine Sprachverweigerung im Sinne einer entwicklungsbedingten Phase handelt, oder ob die Gründe hierfür beispielsweise im persönlichen oder sozialen Umfeld zu suchen sind. In letzterem Fall sucht sie den Austausch mit den Eltern oder Fachleuten.

5. Die pädagogische Fachkraft dokumentiert die Sprachentwicklung der Kinder von Beginn an regelmäßig in den Zielsprachen der Kita, beispielsweise halbjährlich.
6. Die pädagogische Fachkraft hat sich das fachliche Wissen zum mehrsprachigen Spracherwerb angeeignet. Sie weiß, dass sich beim Erwerb mehrerer Sprachen, ob gleichzeitig oder aufeinanderfolgend, diese gegenseitig beeinflussen. Beispiel: Der Satz: „Ich gehe nicht zur Schule“ im Deutschen wird möglicherweise von einem deutsch-englischsprachigen Kind im Englischen mit “\*I go not to school” anstatt “I don’t go to school” ausgedrückt (\* bedeutet, dass der Satz ungrammatisch ist).

#### Den Sprachgebrauch unterstützen

7. Die pädagogische Fachkraft zwingt das Kind weder zum Gebrauch einer bestimmten Sprache, noch verbietet sie den Gebrauch einer Sprache. Dies gilt insbesondere, wenn die Familiensprache des Kindes nicht in der Kita gesprochen wird.
8. Die pädagogische Fachkraft überlässt es den Kindern, in welcher Sprache sie sprechen möchten, sowohl in der Kommunikation mit den pädagogischen Fachkräften als auch mit anderen Kindern. Sie sensibilisiert die Kinder dafür, dass der Gebrauch einer Sprache, zum Beispiel der Familiensprache, andere Kinder ausschließen kann. Sie unterstützt dabei, das Gesagte für die anderen Kinder verständlich zu machen.
9. Die pädagogische Fachkraft erleichtert den Kindern den Gebrauch der Zielsprache durch sprachliche Rituale. Mögliche Beispiele sind:
  - Beim Aufräumen wird ein bestimmtes Lied gesungen, das die Kinder mit der Zeit mitsingen.
  - Das Mittagessen beginnt mit einem gemeinsamen Tischspruch.
10. Die pädagogische Fachkraft begleitet wiederkehrende Handlungen und Rituale mit Chunks und formelartigen Ausdrücken, zum Beispiel in der Immersionssprache Englisch: “It’s lunch time” [Es ist Zeit fürs Mittagessen], “It’s tidy up time” [Es ist Zeit zum Aufräumen], “Let’s get dressed” [Wir ziehen uns jetzt an].

*Literatur und Anregungen für die Praxis*

- Gagarina, Natalia, Posse, Dorothea, Düsterhöft, Stefanie, Topaj, Nathalie & Acikgöz, Duygu (2014). Sprachförderung bei Mehrsprachigkeit: Erste Ergebnisse der BIVEM-Studie zur Wirksamkeit von Sprachförderung bei jüngeren mehrsprachigen Kindern: Eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM). In: Adelt, Anne, Fritzsche, Tom, Roß, Jennifer & Düsterhöft, Stefanie (Hg.), *Spektrum Patholinguistik 7*, Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 139–148.
- Haug-Schnabel, Gabriele & Bensel, Joachim (2012). *Wie kommt das Kind zum Wort? Sprachentwicklung und -förderung*. Freiburg: Herder.
- Jungmann, Tanja, Morawiak, Ulrike & Meindl, Marlene (2018). *Überall steckt Sprache drin. Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung für 3- bis 6-jährige Kinder*. München: Ernst Reinhardt.
- Lengyel, Drorit (2012). *Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. WiFF Expertisen, Band 29. München.
- Lentes, Simone & Thiesen, Peter (Hg.) (2012). *Ganzheitliche Sprachförderung. Ein Praxisbuch mit Sprachspielen für Kindergarten, Schule und Hort*. Berlin: Cornelsen.
- Mayr, Toni, Kieferle, Christa & Schauland, Nesiré (2014). *Liseb. Literacy- und Sprachentwicklung beobachten (bei Kleinkindern)*. Freiburg: Herder.
- O.V. (2017). *Das Kleine Buchtheater ... und Märchen werden lebendig*, Ellwangen: Betzold.
- Ringler, Maria, Küpelikilinc, Nicola, Massingue, Eva & Ndouop-Kalajian, Ruth (2013). *Kompetent mehrsprachig. Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Schaub, Tamara (2017). *In der Krippe gibt es keine Sprachbarriere. Bilingualität und die Beziehungen unter Krippenkindern. Wie wirkt sich Zweisprachigkeit auf das Zusammenleben in einer Krippengruppe aus?* *Frühe Kindheit* 02.2017, 55–59.
- Schulz, Petra, & Tracy, Rosemarie (2011). *LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache*. Göttingen: Hogrefe.
- Ulich, Michaela & Mayr, Toni (2003). *Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen (SISMIK)*. Freiburg: Herder.
- Ulich, Michaela & Mayr, Toni (2006). *Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (SELDAK)*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, Renate (2014a). *BaSiK. Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.

#### ■ Qualitätsbereich 4: Interaktion und Gesprächsanlässe

Grundlegend für die Sprachbildung im Kita-Alltag ist es, Beziehungen aufzubauen und Möglichkeiten zur sprachlichen Interaktion zu nutzen. Hierzu gibt es in der Kita zahlreiche für Kinder bedeutungsvolle Themen. Sie beinhalten einen abwechslungsreichen und bildungsrelevanten Wortschatz. Es ist empfehlenswert, den Qualitätsbereich 4 *Interaktion und Gesprächsanlässe* zusammen mit dem Qualitätsbereich 1 *Qualität des sprachlichen Inputs* zu sehen, denn die Bildungspläne enthalten vielfältige Anregungen für Interaktionen und Gesprächsanlässe in den Bereichen Literacy, Numeracy, Malen, Gestalten und Betrachten, Natur, Umgebung und Sachwissen, Bewegung, Musik, Fantasie- und Rollenspiel, Projekte, Soziale Interaktion und Gefühle, Kleingruppengespräche sowie Partizipation. Kindorientierte Dialoge fördern den Aufbau einer vielfältigen Sprache und die Freude am Sprechen.

Die pädagogische Fachkraft entwickelt unter Berücksichtigung der Ideen der Kinder Projekte, Aktivitäten und Experimente unter Einbeziehung ihrer jeweiligen Erfahrungen und Interessen. Dabei stellt sie Materialien zum entdeckenden Lernen zur Verfügung und lässt sich auf die Ideen und Vorstellungen der Kinder ein.



Abbildung 2: Sprachförderliche Grundhaltung (Buschmann 2019: 33)

Die Kinder bekommen Raum und Zeit zum eigenständigen und gemeinsamen Entdecken. Die pädagogische Fachkraft begleitet ihr Handeln sprachlich in der jeweiligen Zielsprache und ermutigt die Kinder, sich zu äußern. Abbildung 2 stellt Aspekte einer sprachförderlichen Haltung dar.

Die Interaktion erfolgt immer in der Zielsprache der jeweiligen pädagogischen Fachkraft. Gestaltet die deutschsprachige Fachkraft eine Aktivität mit den Kindern, geschieht dies in Deutsch. Ist es die Immersions-Fachkraft, erfolgt dies in der jeweiligen Immersionssprache, zum Beispiel Türkisch. Familiensprachen können immer als zusätzliche Ressource genutzt werden, solange die Zielsprache(n) ausreichend Berücksichtigung finden und kein Kind ausgeschlossen wird.

Es ist wichtig, dass die nicht-dominante Zielsprache bei Ritualen zum Einsatz kommt, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, diese Sprache zu benutzen. Bei der Kombination aus Immersionssprache und Deutsch ist meist die Umgebungssprache Deutsch dominant. Für Rituale wird daher dann die Immersionssprache verwendet.

Im Zusammenhang mit Interaktionen zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft benennt Renate Zimmer (2018a) folgende Strategien:

- Handlungsbegleitendes Sprechen
- Gemeinsam fokussierte Aufmerksamkeit
- Herausfordernde Fragestrategien
- Vervollständigung und Erweiterung der Äußerungen eines Kindes
- Korrekatives Feedback
- Widerspruchsprovokation
- Redirecting (weiterleiten, kommunikative Strategie, um in einer Gruppe zu interagieren; fragt ein Kind die pädagogische Fachkraft etwas, gibt sie die Frage an die anderen Kinder weiter).

Generell sollten sämtliche Strategien zur Verständnisförderung aus dem Qualitätsbereich 1 *Qualität des sprachlichen Inputs* bei Interaktionen und Gesprächsanlässen begleitend benutzt werden.

Im Austausch

1. Die pädagogische Fachkraft sucht aktiv das Gespräch mit den Kindern und ist in Interaktion mit ihnen.
2. Die pädagogische Fachkraft schafft authentische Gesprächsanlässe, so dass natürliche Gesprächssituationen entstehen.

3. Die pädagogische Fachkraft entwickelt gemeinsam mit den Kindern Projekte, Aktivitäten und Experimente zu den verschiedenen Themen unter Einbeziehung der jeweiligen Erfahrungen der Kinder. Sie stellt Materialien zum entdeckenden Lernen zur Verfügung.
4. Die pädagogische Fachkraft achtet darauf, dass der Wortschatz verdeutlicht und vertieft wird. Dies ist gut anhand unterschiedlicher Materialien möglich. Außerdem benennt sie zum Beispiel Gegenteile oder sortiert Wörter in Wortfelder, wie: „Was gehört nicht dazu: Hammer, Nagel, Katze oder Schraube?“ – „Katze, da sie nicht in das Wortfeld *Werkzeug* passt.“
5. Die pädagogische Fachkraft gibt den Kindern Raum, Zeit und Aufmerksamkeit, die Zielsprache zu gebrauchen. Dieser Sprachgebrauch ist für die Kinder grundlegend, um die für den Spracherwerb typischen und erforderlichen verschiedenen Entwicklungsphasen zu durchlaufen.
6. Die pädagogische Fachkraft stellt sicher, dass die Räume so gestaltet sind, dass sich Gesprächsanlässe ergeben können. Dies bietet sich beispielsweise im Lesebereich oder im Rollenspielbereich an.



Worauf es  
ankommt

*Die Raumgestaltung ist wichtig. Entscheidend ist aber, wie die pädagogische Fachkraft die Möglichkeiten für die Kommunikation mit den Kindern nutzt.*

7. Die pädagogische Fachkraft sorgt dafür, dass der Wortschatz der Kinder regelmäßig erweitert wird, zum Beispiel durch wechselnde inhaltliche Projekte, Bücher zu verschiedenen Themenfeldern, Ausflüge, Feste.
8. Die pädagogische Fachkraft gebraucht die Wörter in verschiedenen Zusammenhängen regelmäßig wiederkehrend, um den Wortschatz situativ zu festigen. Ziel ist, dass die Kinder die Wörter nach und nach verwenden. Der passive Wortschatz, also Wörter, die verstanden werden, wird somit zum aktiven Wortschatz, zu Wörtern, die benutzt werden.

*Literatur und Anregungen für die Praxis*

*Albers, Timm (2015). Das Bilderbuch-Buch. Sprache, Kreativität und Emotionen in der Kita fördern. Weinheim: Beltz.*

*Buschmann, Anke (2019). Heidelberger Interaktionstraining für pädagogische Fachkräfte zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung (HIT). Begleitmaterial zum Kurs. <https://www.heidelberger-interaktionstraining.de/startseite> (10.08.2019).*

*Dittrich, Irene, Grenner, Katja, Hanisch, Andrea & Marx, Jule (2016). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. Tietze, Wolfgang & Viernickel, Susanne (Hg.). Weimar: Verlag das Netz.*

*Kersten, Kristin (2019). Einflussfaktoren im bilingualen Fremdspracherwerb. In: Rohde, Andreas & Steinlen, Anja K. (Hg.). Sprachenvielfalt als Ressource begreifen. Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen, Band II. Berlin: Dohrmann, 35–72.*

*Tracy, Rosemarie (2008). Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Narr Francke.*

*Zimmer, Renate (2018a). Umsetzung einer alltagsintegrierten Sprachbildung. KiTa aktuell ND 10.2018, 214–216.*

*Zimmer, Renate (2018b). Sprache bewegt – Bewegte Sprache. Ansätze einer alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung. <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/sprache-bewegt-bewegte-sprache-ansaeetze-einer-alltagsintegrierten-sprachbildung-und-sprachfoerderung> (10.08.2019).*

## Literacy

Literacy bedeutet Lese- und Schreibkompetenz und beinhaltet außerdem

- Fähigkeiten wie Textverständnis und Sinnverstehen
- sprachliche Abstraktionsfähigkeit
- das Erkennen von Symbolen, Schriftzeichen
- Fähigkeiten beim Erzählen oder Verfassen schriftlicher Texte
- Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern bis hin zum kompetenten Umgang mit Medien

(vergleiche Stangl 2019).

Die Literacy-Entwicklung beginnt weit vor dem Schreiben- und Lesenlernen in der Grundschule. Kleinstkindern wird in der Familie und in der Krippe vorgelesen, und die ersten Bilderbücher werden buchstäblich in die Hand genommen. Das Kind sammelt erste Erfahrungen im Umgang mit Büchern und Medien wie dem Tablet. Da die familiären Vorerfahrungen der Kinder sehr unterschiedlich sind, kommt der Kita hier ein besonders wichtiger Auftrag zu, denn früh entwickelte Literacy-Kompetenzen wirken sich auf die Sprachentwicklung aus und erhöhen die Chancen im Bildungs- und Schulerfolg. Es geht darum, Kindern Chancengerechtigkeit zu ermöglichen (vergleiche Girlich et al. 2018: 18). Zwei für die Kita wichtige Teilbereiche werden im Folgenden näher erläutert.

### Das Symbolverständnis

Kinder sammeln Erfahrungen mit Schrift und bringen sie mit Sprache in Verbindung. Sie erkennen, dass die Zeichen, die sie überall sehen, abstrakte Symbole sind. Hinter ihnen verbergen sich Inhalte, die zu entschlüsseln für Kinder spannend und interessant sind. Sehen die Kinder beispielsweise Straßenschilder oder Schriftzüge von Marken, möchten sie diese verstehen.

Zentral sind Bücher, aus denen die Sprache sozusagen herausfällt, und zwar immer wieder genau dieselbe Sprache, egal, wie oft man sie vorgelesen bekommt. Für Kinder, die in Haushalten mit wenig Büchern aufwachsen oder denen wenig vorgelesen wird, ist dies in der Kita eine neue Erfahrung, denn in kommunikativen Situationen erleben Kinder Sprache anders.

Für Kinder hat die mündliche Sprache einen anderen Erlebnishintergrund als die Schriftsprache. Sie dient beispielsweise der Übermittlung der Gefühle, der Formulierung von Wünschen und Äußerungen, um auf sich aufmerksam zu machen und um mit Menschen in Kontakt zu treten. Die

Schriftsprache wird erst durch das Vorlesen präsent und ist eine wirkungsvolle Möglichkeit, die mündliche Sprache zu fördern. Denn Schriftsprache zeichnet sich durch einen reichhaltigeren Wortschatz, andere Zeitformen und einen komplexeren Satzbau aus.

Vorlesen ist ein zentrales Anliegen von Literacy. Die pädagogische Fachkraft liest in klassischen Vorlesesituation für die Kinder und beim dialogischen Vorlesen mit den Kindern. Beim Vorlesen ist die Gruppengröße nicht begrenzt. Das dialogische Vorlesen ist nur in Kleingruppen sinnvoll und effektiv (vergleiche auch Whitehurst et al. 1994, Kieschnick 2015).

### Begegnung mit Schrift

Kinder sind motiviert, sich mit Schrift zu befassen, weil sie in ihrer Umwelt Schrift und schreibenden Menschen begegnen. In dieser ersten Phase sehen sie Schrift als geheimnisvolle Zeichen, die sie mit Kritzeln imitieren. Das Produkt entspricht ihren feinmotorischen Fertigkeiten und sie teilen stolz mit, was sie „geschrieben“ haben.

In der zweiten Phase nähern Kinder sich dem Schreiben von Wörtern. Sie malen zunächst einzelne Buchstaben nach, versuchen ihren Namen zu schreiben und lassen sich Wörter wie Mama und Papa vorschreiben. Sie reihen beliebig Buchstaben aneinander. Um lesen zu können, fehlt die Buchstaben-Laut-Zuordnung; das Wort wird noch ganzheitlich erfasst. In dieser Phase befinden sich die meisten Kita-Kinder. Bei Schuleintritt können sie fast alle ihren Namen schreiben.

Einige Kita-Kinder haben sich schon in die dritte Phase befördert. Sie sehen den Zusammenhang zwischen Lauten und Buchstaben und schreiben erste Worte nach Gehör. Es ist keine Aufgabe der Kita, Kindern Lesen und Schreiben zu vermitteln, aber die kindliche Entwicklung fachkompetent zu beobachten. Lernprozesse sind zu unterstützen und zu begleiten. Daraus leitet die pädagogische Fachkraft Bildungsangebote ab, die die Kinder bestmöglich individuell fördern. Sie klammert Schrift zu keiner Zeit aus.

Bei den Vorläuferfähigkeiten im Lese- und Schreibprozess spielt die phonologische Bewusstheit eine zentrale Rolle in der Kita-Zeit. Kinder nehmen wahr, dass Sprache aus Wörtern besteht, die weiter in Silben und Laute zerlegt werden können. Spielerische Übungen wie Silben klatschen oder hüpfen, Anlaute hören, andere Wörter mit demselben Anlaut und Reimwörter finden sind hilfreiche Übungen.

Im Alltag sind Kinder von Schrift umgeben. Da sich Schreiben nicht von selbst entwickelt, kommt der Präsenz von Schrift in der Kita besondere Bedeutung zu. Die vielfältigen Möglichkeiten in den Räumlichkeiten sollten als Präsentationsfläche für Schrift genutzt werden. Hilfreich ist es, persönliche Dinge mit dem Namen zu versehen und Beschriftungen beispielsweise an Spielzeugkisten anzubringen, am besten zwei- oder mehrsprachig. Geeignet sind Materialien, die Schreibaktivitäten fördern und den Kindern ermöglichen, sich mit und ohne Unterstützung weitere Kompetenzen zu erarbeiten.

Im Austausch

Erzählen und Lesen

1. Die pädagogische Fachkraft ist sich bewusst, dass Vorlesen eine Erfahrung mit Schriftsprache darstellt und die Sprachentwicklung fördert. Schriftsprache zeichnet sich durch einen reichhaltigeren Wortschatz, andere Zeitformen und einen komplexeren Satzbau aus. Die Kinder erleben, dass der Text in Büchern – anders als beim Sprechen – immer gleich ist.

*Die Kinder werden durch das Vorlesen und Anschauen von Büchern, möglichst in verschiedenen Sprachen, mit Schrift vertraut.*

Schrift

2. Die pädagogische Fachkraft gestaltet oder nutzt einen Bücher- und Lesebereich beziehungsweise eine Kinderbibliothek, bei der die Kinder an der Buchauswahl beteiligt und für sie verantwortlich sind. Sinnvoll ist, dass Bücher zu unterschiedlichen Themen und neben Deutsch auch in den Ziel- oder Familiensprachen vorhanden sind. Ebenso bietet es sich an, dasselbe Buch in mehreren Sprachen zu besitzen. So können pädagogische und Immersions-Fachkräfte zu und mit den Kindern lesen. Zur Auswahl sollten neben klassischen Bilderbüchern auch Sachbücher, Silent Books (Bücher ohne Text), Bild- und Gedichtbände sowie Bilder geschichten gehören.
3. Die pädagogische Fachkraft wählt Bücher zum Vorlesen aus, die sich thematisch an Themen orientieren, zu denen die Kinder einen Bezug haben, oder lässt Kinder die Bücher auswählen.

4. Die pädagogische Fachkraft nutzt Techniken, um auch Kindern mit geringen Sprachkenntnissen das Buch zugänglich zu machen. Zum Beispiel lässt sie Kinder Vermutungen zum Inhalt des Buches, zu Titel und Titelblatt anstellen. Oder sie fragt beispielsweise beim Buch *„Wo die wilden Kerle wohnen“*: „Was könnte in dem Buch passieren? Wie sieht das Tier auf dem Bild aus? Beschreibe doch mal das Titelbild.“
5. Die pädagogische Fachkraft nutzt die Bilder in den Büchern, um die Kinder beschreiben zu lassen, was dort geschieht.
6. Die pädagogische Fachkraft motiviert die Kinder, sich zu den Illustrationen in den Büchern Dialoge auszudenken.
7. Die pädagogische Fachkraft liest sowohl in größeren Gruppen vor als auch in Kleingruppen, bei denen sie gemeinsam mit dem Kind liest. Sie bietet dialogisches Vorlesen regelmäßig an.
8. Sie philosophiert mit den Kindern, geht mit ihnen Phänomenen des Alltags nach oder den Fragen der Kinder, wie zum Beispiel „Warum regnet es? Was ist mit den Dinosauriern passiert?“ (vergleiche Girlich et al. 2018).
9. Die Kinder sehen beim Betrachten von Büchern das in unserem Kulturkreis übliche lateinische Schriftsystem. Falls Kinder aus anderen Kulturkreisen kaum Erfahrung mit Büchern in den Schriftsystemen ihrer Länder haben, können Bücher in den Ziel- und Familiensprachen mit anderen Schriftsystemen für sie und die anderen Kinder eine interessante Erfahrung sein.
10. Die pädagogische Fachkraft nutzt Methoden wie Geschichtensäckchen, Erzählschiene, „Das kleine Buchtheater“ oder Kamishibai, um eine Geschichte zu erzählen oder die Kinder die Geschichte erzählen zu lassen.

#### Heranführen an Schrift

11. Die pädagogische Fachkraft klammert das Schriftbild nicht aus und nutzt sinnvolle Möglichkeiten, Schriftbilder einzusetzen. Sie lässt Kinder zusehen, wenn sie schreibt.
12. Die pädagogische Fachkraft schafft Lernumgebungen zur Ausbildung von Literacy-Kompetenzen, wie zum Beispiel eine Schreibwerkstatt oder eine Post mit Papier, Buchstaben, Stempeln und dergleichen. Hier kann mit verschiedenen Sprachen und Schriftsystemen experimentiert werden.
13. Wenn Kinder Interesse an Schrift haben, greift die pädagogische Fachkraft dies auf. So schreibt sie beispielsweise den Namen des Kindes vor, wenn es ihn schreiben möchte.

14. Die pädagogische Fachkraft wählt verschiedene Materialien, um die Kinder an das Schreiben heranzuführen. Beispiele sind:
  - mit dem Finger im Sand eine Form oder einen Buchstaben nachfahren
  - Creme oder Schaum auf dem Tisch verteilen und mit dem Finger Buchstaben spuren
  - Draht mit einem Band oder Perlen verzieren und mit diesen Buchstaben formen.
15. Die pädagogische Fachkraft lässt sich von Kindern etwas diktieren, zum Beispiel bei der Beschriftung von Fotos für das Portfolio, oder sie schreibt eine vom Kind erfundene Geschichte auf.
16. Verschiedene Schriftsysteme können in Projekten vorgestellt werden.
17. Die pädagogische Fachkraft sieht die Möglichkeiten in den Räumlichkeiten der Kita, die sich als Präsentationsfläche für Schrift anbieten. Beispiele sind:
  - die Namen der Kinder im Gruppenraum, an den Stühlen oder am Garderobenfach
  - Beschriften der Aufbewahrungskisten für Materialien
  - Wandgestaltung („sprechende Wände“): Projekte mit Bildern und Schrift
  - die Beschriftungen sind mehrsprachig, wo es sich anbietet
  - Piktogramme durch Schrift ergänzen.
18. Es sind Schriftbilder aus den Zielsprachen der Kita in den Räumen vorhanden und können durch Schriftbilder aus den Familiensprachen der Kinder ergänzt werden.
19. Die pädagogische Fachkraft ermutigt die Kinder, unterschiedliche Schriftsysteme zu vergleichen, insbesondere wenn die Familiensprachen andere Schriftsysteme aufweisen.
20. Es sollte einen Bücher- und Lesebereich geben, bei dem möglichst Kinder und Eltern einbezogen werden.

#### Vorläuferfähigkeiten

21. Die Kinder klatschen, hüpfen, trommeln spielerisch die Silben von Wörtern. Dies kann mit Wörtern aus allen Sprachen geschehen.
22. Die Kinder finden Wörter mit demselben Anlaut, zum Beispiel: Fuß, *father* [englisch für Vater], *fenêtre* [französisch für Fenster], *finca* [spanisch für Bauernhof, Landsitz]. Es sollte darauf geachtet werden, nur Buchstaben auszuwählen, die phonetisch gut zuzuordnen sind.
23. Die pädagogische Fachkraft begleitet die Kinder beim Finden von Reim- und Quatschwörtern in allen Sprachen.

*Literatur und Anregungen für die Praxis*

- Bostelmann, Antje (Hg.) (2009a). *Geschichtensäckchen: Material- und Spielanregungen für 1- bis 4-jährige Kinder*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Buschmann, Anke & Sachse, Steffi (2017). *Wozu alltagsintegrierte Sprachbildung? Im Dialog: Alltagsintegrierte Sprachbildung – Themenheft der Zeitschrift Kleinstkinder in Kita und Tagespflege, Zeitschrift für die Arbeit mit Kindern unter 3, 7.*
- Damm, Antje (2017). *Frag mich! 118 Fragen an Kinder, um miteinander ins Gespräch zu kommen*. Frankfurt a. M.: Moritz.
- Emde, Cornelia (2015). *Literacy-Projekt zum Bilderbuch Die kleine Raupe Nimmersatt*. Kempen: Buch Verlag Kempen.
- Friedrich, Gerhard & de Galgóczy, Viola (2013). *Komm mit ins Buchstabenland. Eine spielerische Entdeckungsreise in die Welt der Buchstaben*. Freiburg: Herder.
- Füssenich, Iris & Geisel, Carolin (2008). *Literacy im Kindergarten*. München: Ernst Reinhardt.
- Girlich, Sarah, Jurleta, Robert & Spreer, Markus (2018). *Sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Kita. Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (Hg.)*.
- Hildebrandt, Frauke & Hildebrandt, Elske (2014). *Hosentaschendialoge. Dialoge mit Kindern im Kita-Alltag: Beispiele, Übungen*. Woltersdorf: Version Verlag. <http://www.hosentaschen-dialoge.de/hosentaschen-dialoge.html> (09.08.2019).
- Kieschnick, Annegret (2015). *Literacy im Kindergarten*. [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_Kieschnick\\_Literacy\\_2016.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Kieschnick_Literacy_2016.pdf) (09.08.2019).
- Kraus, Karoline (2005). *Dialogisches Lesen – neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie*. In: Roux, Susanna (Hg.). *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 109–129.
- Monschein, Maria (2011). *Laute spüren – Reime rühren. Spiele zur phonologischen Bewusstheit*. München: Don Bosco.
- Näger, Sylvia (2017). *Literacy. Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur*. Freiburg: Herder.
- Rau, Marie Luise (2009). *Literacy. Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen, und Schreiben*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Stangl, Werner (2019). *Literacy. Online-Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. <https://lexikon.stangl.eu/21348/literacy/> (19.02.2019).
- Tenta, Heike (2008). *Literacy in der Kita. Ideen und Spiele rund um Sprache und Schrift*. München: Don Bosco.

Whitehurst, Grover J., Arnold, David S., Epstein, Jeffery N., Angell, Andrea L., Smith, Meagan & Fischel, Janet E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679–689.

Wirth, Lisa (2018). ABC-Lernkarten. Vachendorf: Nova MD.

Zimmer, Renate (2018a). Umsetzung einer alltagsintegrierten Sprachbildung. *KiTa aktuell ND 10.2018*, 214–216.

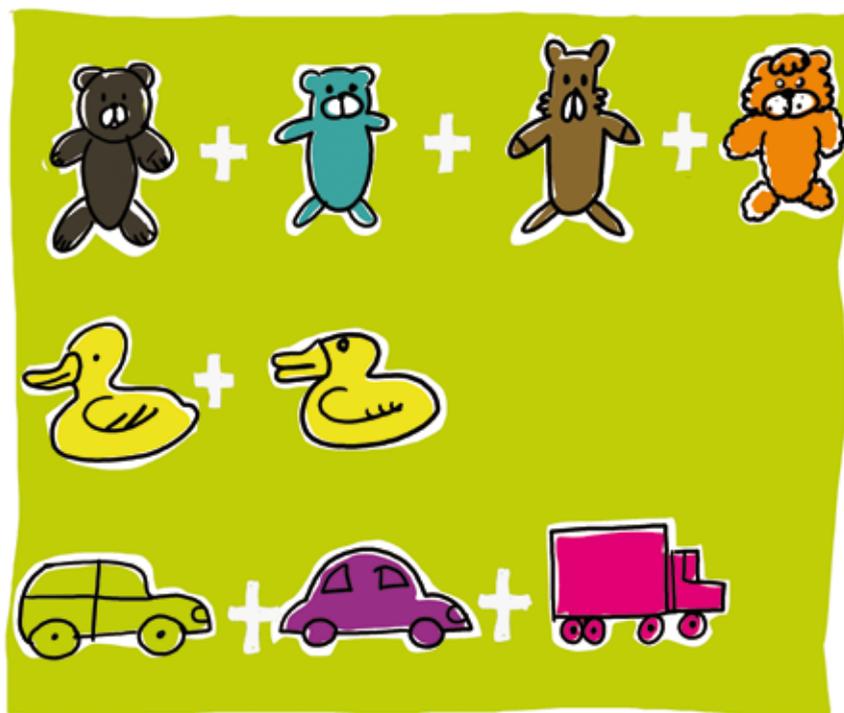
## Numeracy

„Alle Kinder sind Matheforscher!“ (Fuchs 2015). Dieser Blick auf Numeracy sieht Kinder als Entdecker, die auf die mathematischen Phänomene in unserem Alltag neugierig sind. Sie sammeln Erfahrungen mit:

- Zahlen und Mengen
- Sortieren nach bestimmten Eigenschaften, beispielsweise beim Vergleichen von Stofftieren oder Knöpfen
- Fortsetzung von Reihen
- Körpern und Flächen
- Legen oder Malen von Mustern
- Zuordnen von Gegenständen
- Geld, Gewichten, Zeit, Volumen
- dem Flächeninhalt, wenn der Tisch mit Memorykarten ausgelegt ist.

*In unserer Umgebung werden mathematische Erfahrungen gesammelt, die wichtige Vorläuferfähigkeiten für mathematische Phänomene sind.*

Numeracy



Kinder benötigen dafür vielfältige Anregungen im Lernumfeld, die ihrer Fantasie keine Grenzen setzen. Sie brauchen gehaltvolle, geplante Aktivitäten und sprachlich gut begleitete Interaktionen von pädagogischen Fachkräften, die sie zu Einsichten in die Basiskompetenzen der Mathematik führen. Dadurch lernen Kinder die mathematisch strukturierte Welt zu begreifen.

Die pädagogische Fachkraft ist gefordert, diese Entdeckungen in ihrer Alltagswelt zu ermöglichen, die unterschiedlichen Interessen zu erkennen und durch Angebote und entsprechendes Material zu unterstützen. Kinder sollen beobachten und die Beobachtung in Sprache umsetzen, Ideen formulieren, sie mit anderen Kindern und der Fachkraft diskutieren. All dies sind sprachliche Herausforderungen, auf die pädagogische Fachkräfte gut vorbereitet sein müssen.

Generell geht es darum, Alltagsmathematik zu erkennen, zu nutzen und zu versprachlichen. In der frühkindlichen Bildung geschieht dies laut Fuchs (2015) in drei Bereichen:

1. im Alltag
2. im Spiel
3. innerhalb offen gestalteter Angebote.

Der Tagesablauf bietet hierfür viele Rituale:

- Kinder im Gesprächskreis zählen
- Tisch decken
- Verteilen von Keksen, Stiften und dergleichen
- gemeinsam einkaufen und bezahlen
- Datum und Wochentage benennen
- Formen finden bei Spaziergängen
- Raum-Lage-Beziehungen erkennen, zum Beispiel: „Stell dich bitte hinter Emma“.

Um unterschiedliche Erfahrungen sammeln zu können, sollten vielfältige Materialien mit mathematischem Potenzial vorhanden und zugänglich sein. Damit können Kinder Spielideen entwickeln, die mathematisch bedeutsame Inhalt haben. In der Praxis hat sich dafür die Einrichtung einer Lernwerkstatt bewährt. In diesem vorbereitenden, lernanregenden Ort können die Kinder in Ruhe selbstständig tätig werden. Empfehlenswertes Material sind beispielsweise:

- Bausteine in verschiedenen Formen und Farben
- Spielwürfel in verschiedenen Größen
- Legeplättchen in verschiedenen Formen und Farben
- Naturmaterialien
- gleiches Material in großer Menge, Beispiel: Eislöffel
- gemeinsam gesammelte Knöpfe, Wäscheklammern, Joghurtbecher und so weiter.

Beispiele für Mathematik im Spiel sind der Kaufmannsladen, Bewegungs- und Versteckspiele (Raumorientierung), Tätigkeiten wie Würfeln, Figuren-Setzen, Gegenstände-Auffädeln, beim Malen und Legen, Muster gestalten, Ausschneiden, Falten und Gefäße-Befüllen (vergleiche Fuchs 2015).

Die ko-konstruktiv gestaltete Interaktion mit einer Person, die die mathematischen Prinzipien dahinter erkennt und sie gemeinsam mit den Kindern erschließt, ist dafür ein gelungenes Setting (vergleiche Fthenakis et al. 2009).

## Im Austausch

1. Der pädagogischen Fachkraft ist bewusst, dass mathematische Phänomene in Alltagssituationen enthalten sind. Sie sieht das Kind als Entdecker.
2. Die pädagogische Fachkraft erkennt in Spielhandlungen mathematische Grundstrukturen. Beispiel: sortieren, Reihen bilden. Sie unterstützt die Kinder im Erkenntnisprozess, indem sie dazu beispielsweise W-Fragen (wie, wann, was, warum) stellt.
3. Die pädagogische Fachkraft beobachtet die Aktivitäten der Kinder genau. Sie signalisiert nonverbal und verbal das Interesse an den Aktivitäten, beispielsweise: „Ich sehe, du hast Autos sortiert. Was hast du dir dabei gedacht?“
4. Die pädagogische Fachkraft ermutigt die Kinder zum Gebrauch der Zielsprache untereinander. Beispielsweise könnten sie Kategorien benennen: *colour* [Farbe], *size* [Größe], *shape* [Form], *“How would you sort them?”* [Wie würdest du sie sortieren?].
5. Die pädagogische Fachkraft achtet darauf, dass die Kinder Raum haben, mit den Materialien zu Numeracy zu spielen, auch ohne sprachliche Begleitung.
6. Die pädagogische Fachkraft schafft Situationen, in denen sich die Kinder untereinander über ihre Aktivitäten austauschen. Beispiel: Ein Kind hat eine Reihe mit Plättchen aus verschiedenen Formen gelegt. Die Kinder stellen Überlegungen an, welches Plättchen als nächstes kommt. Sie beschreiben die Regel, sie überprüfen, ob die Reihe richtig ist, sie setzen eine eigene Idee um.
7. Die pädagogische Fachkraft kennt und gebraucht Wörter aus den Ritualen, wie zum Beispiel, das Datum und die Wochentage zu benennen. Sie wiederholt sie in authentischen Situationen gemeinsam mit den Kindern, die diese Wörter schon aktiv beherrschen, und ermutigt alle Kinder, sie zu gebrauchen.
8. Die pädagogische Fachkraft kennt und gebraucht den Wortschatz für die Materialien und verknüpft ihn mit den treffenden Verben. Beispiel: *“We take the small red dice and throw it, like a ball, but on the table and not through the air. See, we do it like this. Who wants to have the dice now? O.k., Paul, now it’s your turn to throw the dice.”* [Wir nehmen den kleinen, roten Würfel und werfen ihn wie einen Ball, aber auf dem Tisch und nicht in der Luft. Guck mal, so machen wir das. Wer will den Würfel jetzt haben? O.k., Paul, jetzt bist du dran zu würfeln.]

9. Die pädagogische Fachkraft benennt die Materialien und Gegenstände, die die Kinder zum Forschen und Entdecken benötigen. Sie zeigt und beschreibt in Interaktion mit dem Kind den Gebrauch. Beispiel: Lineal, Waage, Uhr.
10. Die pädagogische Fachkraft nutzt Spiele wie beispielsweise Verstecken zur Beschreibung von Raum-Lage-Beziehungen. Beispiel: "Where did you find Lucy? – There! – Oh, you found her behind the sofa, I see. Behind which other things can you hide?" [Wo hast du Lucy gefunden? – Da! – Oh, du hast sie hinter dem Sofa gefunden, aha. Hinter welchen anderen Dingen kannst du dich verstecken?]

#### Literatur und Anregungen für die Praxis

- Bostelmann, (2009b) (Hg.). *Jederzeit Mathezeit! Das Praxisbuch zur mathematischen Förderung in der Kita*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Fthenakis, Wassilios E. (2009). *Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit*. *Kinderzeit* 12(3). <http://equiyoga.de/Kokonstruktion.pdf> (10.09.2019).
- Fthenakis, Wassilios E., Wendell, Astrid, Daut, Marike, Eitel, Andreas & Schmitt, Annette (2009). *Natur-Wissen schaffen Band 4: Frühe technische Bildung*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Friedrich, Gerhard, de Galgóczy, Viola & Schindelhauer, Barbara (2011). *Komm mit ins Zahlenland. Eine spielerische Entdeckungsreise in die Welt der Mathematik*. Freiburg: Herder.
- Fuchs, Mandy (2015). *Alle Kinder sind Matheforscher: frühkindliche Begabungsförderung in heterogenen Gruppen*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Haus der kleinen Forscher (ohne Jahr). Berlin. <https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/>
- Hoenisch, Nancy & Niggemeyer, Elisabeth (2019). *Mathe-Kings. Junge Kinder fassen Mathematik an*. Berlin: Wamiki.
- Koch, Katja, Schulz, Andrea & Jungmann, Tanja (2015). *Überall steckt Mathe drin. Alltagsintegrierte Förderung mathematischer Kompetenzen für 3- bis 6-jährige Kinder*. München: Ernst Reinhardt.
- Lee, Kerensa (2010). *Kinder erfinden Mathematik. Gestaltendes Tätigsein mit gleichem Material in großer Menge*. Berlin: Verlag das Netz.

## Malen, Gestalten und Betrachten

Kinder teilen sich gerne mit, auch mit ihren gemalten Bildern. Darin spiegeln sie ihre Eindrücke und Beobachtungen. Es gehört zum Bildungsauftrag, ihre Produkte zuzulassen und ihnen unterschiedliche Möglichkeiten zu eröffnen, ihre Kreativität auszudrücken und zu entwickeln. Die pädagogischen Fachkräfte sollten die Kinder unterstützen und ermutigen, dass sie ihrem Eindruck Ausdruck verleihen.

Hierfür benötigen Kinder Materialien in unterschiedlicher Form, Farbe und Beschaffenheit. Ihnen den zweckmäßigen Gebrauch der Materialien an die Hand zu geben, gestattet ihnen, damit selbsttätig zu experimentieren und ihre Fantasie einzubringen.

Die Techniken zur Handhabung der Materialien sollten entwickelt und besprochen werden. Hat die Kita einen Mal- und Kreativbereich, bestenfalls ein Atelier, ist es sinnvoll, Regeln für den Umgang mit Materialien mit den Kindern zu entwickeln und mit Piktogrammen präsent zu halten. Werden diese Abbildungen verschriftlicht, sammeln Kinder Erfahrung mit Schriftsystemen und Sprachen.

Im Lesebereich oder in der Kinderbibliothek sollten Bilderbücher bereitstehen, die sich mit Malerei, Architektur, Bauten und Fotografie beschäftigen.

### Im Austausch

1. Die pädagogische Fachkraft nutzt die Beobachtung der Aktivitäten der Kinder, um darüber in den Dialog zu kommen. Sie kann zum Beispiel fragen: „Warum hast du diese Farben für dein Bild benutzt?“ Oder sie gibt Hinweise zum Gebrauch: „Wenn wir mit dem Pinsel auf die Farbe gehen, darf er nicht zu nass sein.“
2. Die pädagogische Fachkraft schafft Situationen, in denen die Kinder ihre Werke den anderen Kindern vorstellen und erzählen, was sie gemalt haben und warum sie welches Material und welche Technik gewählt haben. Sie überlegt auch, welche spezifischen Redemittel dafür notwendig sind. Darüber hinaus ist es eine gute Gelegenheit, in vielfältigen Zusammenhängen verwendbare Ausdrücke wie *I like ...*, *I'd like ...*, *I'd like to ...*, *I don't like ...* [ich mag ..., ich hätte gerne ..., ich würde gerne ..., ich mag nicht ...] zu verwenden.

3. Die pädagogische Fachkraft schafft Situationen, in denen sie den relevanten Wortschatz zum Malen, Gestalten und Betrachten systematisch gebraucht und schrittweise erweitert. Dazu gehören beispielsweise Begriffe, passende Verben und Adjektive. Sie erläutert die Verwendung von Materialien und begleitet sie sprachlich, zum Beispiel: „Du möchtest deine Karte mit einem Baum schmücken? Wie willst du einen Baum gestalten? Welche Ideen hast du dafür? Willst du ihn vielleicht mit Buntstiften malen oder tuschen?“ Diese Situationen setzen voraus, dass unterschiedliche Materialien in ausreichender Menge vorhanden und für die Kinder zugänglich sind. Beispiele sind Papier in unterschiedlichen Farben, Pappe, Stoff, Perlen und Ton.
4. Die pädagogische Fachkraft entwickelt mit den Kindern zusammen Regeln zum sicheren Umgang mit den Materialien, zum Beispiel Schere, Pinsel und Werkzeuge.
5. Die pädagogische Fachkraft nutzt Piktogramme, die sie in Sprache umsetzt. So können nicht nur die pädagogischen Fachkräfte, sondern auch ältere Kinder den jüngeren Kindern die Regeln verständlich machen und immer mehr Chunks aktiv nutzen. Beispiel: *Always point/hold the scissors downwards.* [Die Schere immer nach unten halten.].
6. Die pädagogische Fachkraft nutzt zum Beispiel Bildmaterial wie Poster oder Bücher, um Kindern den Zugang zur Kunst zu verschaffen. Sie organisiert Museumsbesuche mit Führungen für Kindern. Dies eröffnet neue Gesprächsmöglichkeiten.

#### Literatur und Anregungen für die Praxis

- Bilstein, Johannes & Neysters, Silvia (Hg.) (2013). *Kinder entdecken Kunst. Kulturelle Bildung im Elementarbereich*. Oberhausen: Athena.
- Braun, Daniela, Krause, Sascha & Boll, Astrid (2019). *Handbuch Kreativitätsförderung in der Kita: Didaktik und Methodik in der Frühpädagogik*. Freiburg: Herder.
- Dickins, Rosie (2011). *Kunst. Ein Entdeckerbuch für Kinder*. Würzburg: Arena.
- Dienstbier, Akkela (2016). *Kinder, Kunst und Kompetenzen. Kreatives Gestalten in der Sozialpädagogik*. Hamburg: Verlag Handwerk und Technik.
- Le Saux, Alain & Solotareff, Grégoire (Hg.) (2013). *Das kleine Museum*. Frankfurt a. M.: Moritz.
- Peez, Georg (2015). *Kinder zeichnen, malen und gestalten: Kunst und bildnerisch-ästhetische Praxis in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Roß, Gabriele & Erker, Robert (2013). *Lustiges Sprechzeichnen. Eine spielerische Sprachförderung. 24 Hexengeschichten und dazu passende Übungszeichen*. Hamburg: Nikol.

*Van Dieken, Christel, Effe, Bärbel & Metzler, Brigitte (2010). Kinderkunstwerkstatt. Ein Handbuch zur ästhetischen Bildung von Kindern unter drei Jahren. Berlin: Verlag das Netz.*

*Von der Beek, Angelika (2007). Pampers, Pinsel und Pigmente. Ästhetische Bildung von Kindern unter drei Jahren. Berlin: Verlag das Netz.*

### Natur, Umgebung und Sachwissen

„Kinder brauchen nicht viel für ihre Experimente, die ganze Welt ist ein großes Forschungslabor.“ So möchte die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ Kitas und Grundschulen für Naturwissenschaft und Technik begeistern.

Wir sind von biologischen, chemischen und physikalischen Phänomenen umgeben. Kinder forschen ununterbrochen beim Spiel. Dabei gibt es viel Spannendes zu beobachten, das allen Kindern Spaß macht und das man besprechen kann. Da fliegt einem doch der Marienkäfer, den man fangen wollte, einfach davon. Das tut der Frosch nicht!

Riechen, Sehen, Schmecken, Hören und Fühlen ist entdeckendes Lernen mit allen Sinnen. Sich über das Beobachtete anschließend Gedanken zu machen, Vermutungen anzustellen und sie in der Gruppe zu besprechen, sind Schritte des naturwissenschaftlichen Forschens und Denkens.

Offene pädagogische Fachkräfte sind der Schlüssel zur naturwissenschaftlichen und technischen Bildung in der Kita. Forschen und Experimentieren benötigt auch kindgerechtes, naturwissenschaftliches Lernmaterial, im besten Fall einen Forscherraum. Die frühe Begegnung mit den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) gehört zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE). Sprache sollte immer dabei sein, das heißt Kommunikation, Interaktion, spezieller Wortschatz und passende Chunks.

## Im Austausch

1. Die pädagogische Fachkraft erkennt, dass forschendes Lernen vom Kind ausgeht.
2. Die pädagogische Fachkraft bietet sich als Dialogpartner an und befördert den Erkenntnisprozess durch geschickte, offene Fragestellungen.
3. Die pädagogische Fachkraft nutzt die Lernsituationen – wenn Kinder etwas beobachten und sich Gedanken machen – und stellt relevante Sprache zur Verfügung. Beispiel: Verben der Bewegung wie *swim, fly, run, jump*. – “Find animals, that swim, fly ...” [schwimmen, fliegen, rennen, springen. – Finde Tiere, die schwimmen, fliegen ...].
4. Die pädagogische Fachkraft organisiert das Lernen mit möglichst vielen Sinnen, denn durch Riechen, Sehen, Schmecken, Hören, und Fühlen werden alle Lernkanäle angesprochen. Dies unterstützt den Lernprozess.

*Die Umwelt wird als „Forschungslabor“ wahrgenommen. Sie ist Ressource, um naturwissenschaftliches Sachwissen altersgemäß zu erwerben.*

**Forschendes  
Lernen**

5. Die pädagogische Fachkraft ermutigt die Kinder zum Gebrauch der Zielsprache, um die Experimente zu beschreiben und Vermutungen anzustellen. Beispiel: “It could be ...” [Es könnte sein ...] für Vermutungen.
6. Die pädagogische Fachkraft nutzt Ausflüge in die Natur und lässt die Kinder am Folgetag erzählen. Beispiel: „Wir waren im Wald.“ Hier werden Verben in der Vergangenheit benutzt.
7. Die pädagogische Fachkraft plant kleine naturwissenschaftliche Experimente. Beispiele: Wasser wird gefärbt, erhitzt oder gefroren, unterschiedliche Gegenstände aus Metall, Kork, Plastik werden ins Wasser geworfen. Sie bereitet die Experimente sprachlich vor und überlegt, welche Sprachlernstrategien sie zur Verdeutlichung einsetzt.
8. Die pädagogische Fachkraft benutzt relevanten Wortschatz für die jeweilige Aktivität oder Beobachtung im Bereich Natur und Technik.
9. Die pädagogische Fachkraft gebraucht den Wortschatz wiederkehrend in verschiedenen Zusammenhängen und Situationen.

*Literatur und Anregungen für die Praxis*

- Benz, Christiane, Grüßing, Meike, Lorenz, Jens Holger, Reiss, Kristina, Selter, Christoph & Wollring, Bernd (2017). *Frühe mathematische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich*. Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ (Hg.). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Bläsius, Jutta (2018). *Spielen mit Aktionstabletts: Tabletts zum Experimentieren, Gestalten und Entspannen in der Einzelbeschäftigung*. Freiburg: Herder.
- Bostelmann, Antje & Fink, Michael (2018). *Aktionswannen – Fühlen, Forschen, Begreifen. 30 Lern- und Spielangebote für Krippe und Kindergarten*. Berlin: Bananenblau.
- Çelik, Ahmet, Ducqué, Martina & Topakoğlu, Buket (2016). *Mein Bildwörterbuch mit Hör-CD (in elf verschiedenen Sprachen)*. Wassenberg: Anadolu Junior.
- Fritz, Lubentia & Schubert, Susanne (2014). *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Freiburg: Herder.
- Fthenakis, Wassilios E., Wendell, Astrid, Daut, Marike, Eitel, Andreas & Schmitt, Annette (2009). *Natur-Wissen schaffen Band 4: Frühe technische Bildung*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Haus der kleinen Forscher (ohne Jahr). <https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/de/ueberuns/projekte/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/> (18.04.2019).
- Godau, Michael (2009). *Der Wald ist voller Wörter. Ganzheitliche Sprachförderung in der Natur*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Hecker, Frank (2016). *Der Kosmos Tier- und Pflanzenführer*. Stuttgart: Franckh-Kosmos.
- Hecker, Joachim (2010). *Der Kinder Brockhaus Experimente. Den Naturwissenschaften auf der Spur*. Gütersloh: wissenmedia.
- Michel, Christoph (2016). *Erste Experimente für kleine Forscher: ab 3 Jahren*. München: Bassermann.
- Portmann, Rosemarie (2011). *Die 50 besten Spiele für mehr Umweltbewusstsein*. München: Don Bosco.
- Schlag, Bernd (2013). *Naturwissenschaftliche Forscherecken im Kindergarten einrichten und nutzen*. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Schubert, Susanne, Salewski, Yvonne, Späth, Elisabeth & Steinberg, Antje (Hg.) (2013). *Was macht die Kuh im Kühlschrank? Bildung für nachhaltige Entwicklung im Zuhause und in der Kita*. Berlin: Verlag das Netz.

## Bewegung

Bewegung hat in (früh-)kindlichen Bildungsprozessen einen bedeutsamen Stellenwert (vergleiche Zimmer 2004).

Von klein auf lernen Kinder die Welt interessengesteuert durch Bewegung kennen. „Sprache und Bewegung sind zwei wesentliche Dimensionen der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung, die zwar in ihrer Entwicklung getrennt voneinander betrachtet werden, die sich gleichzeitig aber in Abhängigkeit voneinander entfalten und sich gegenseitig beeinflussen“ (Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung 2012a).

Kinder machen Erfahrungen mit sich, ihren Mitmenschen und den Dingen, die sie umgeben (vergleiche Zimmer 2005). Sie drücken sich mit und durch Bewegung aus. Sprache baut auf dem Handeln auf, das heißt im Umgang mit Personen und Gegenständen erfährt das Kind Sprache als wichtiges Werkzeug. In der Kita ist es daher bedeutsam, die kindliche Bewegungsfreude durch Bewegungsangebote und Raum für freies Spiel zu erhalten und gegebenenfalls auszubauen. In diesen bedeutsamen Handlungszusammenhängen ist Raum für sprachlichen Input. So können Wortschatzerweiterung und -sicherung wie auch dialogisches Sprechen gezielt genutzt werden. Dabei sind sprachförderliche Verhaltensweisen unter Anwendung von Sprachlernstrategien wichtig. Auf diese Weise kann Bewegung Einfluss auf Sprachbildung haben.

Sprache spielt auch bei allen Spielaktivitäten eine zentrale Rolle, müssen doch Regeln und Spielhandlungen ausgehandelt werden. Es entwickeln sich aus einer Spielidee Bewegungshandlungen, die dann in Sprache umgesetzt werden; somit sind Spielhandlungen gleichzeitig Sprachlernsituationen.

Das besondere sprachliche Potenzial von Bewegung wird beim Bewegungshandeln deutlich. Es werden sinnvolle und bedeutungsvolle Handlungssituationen geschaffen, in denen die Kinder inhaltlich und sprachlich lernen. Hier erfährt das Kind beispielsweise zeitliche Begriffe wie *langsam* und *schnell* und räumliche wie *hoch* und *tief*. Es lernt Verben für verschiedenste Bewegungen kennen wie schleichen, hüpfen, hochspringen, kann neben einem Freund hüpfen und sich vergleichen. Das Kind erkennt, dass es den Ball springen lassen kann, weil er rund ist und deshalb auch besser rollt als ein Würfel, und dass es einen Unterschied macht, ob der Ball aus Schaumstoff oder Gummi, ob er groß oder klein ist. Im Dialog können Be-

obachtungen in Sprache gefasst werden. So kann das Kind beispielsweise erzählen, welcher Ball am einfachsten zu werfen ist und wie weit die verschiedenen Bälle fliegen. Sie können sich dabei je nach Alter und Sprachentwicklung verbal und nonverbal mitteilen. Letzteres ist insbesondere für Kinder mit noch geringen Sprachkenntnissen wichtig. Dies alles gilt für Bewegungsspiele – von Fingerspielen über Bewegungslandschaften bis hin zur Psychomotorik.

### Sprache und Bewegungshandeln

*Wenn Kinder Sprache in Verbindung mit Bewegung erleben, erleichtert es das Verständnis des Gesagten. Bewegungshandeln befördert die Erkenntnis durch Beobachtung, die Begriffsbildung und den sprachlichen Austausch.*

#### Im Austausch

1. Die pädagogische Fachkraft kombiniert Bewegung gezielt mit Sprache und umgekehrt. Die Veranschaulichung und das Erleben des Gesagten begünstigen den Spracherwerb. Zum Beispiel wird beim Spiel „Wir gehen heute auf Bärenjagd“ jede geäußerte Handlung durch Bewegung und dazu passende Geräusche ausgeführt. So werden an der Stelle „Als Erstes gehen wir durch den Sumpf“ Schlickgeräusche und mühsame Gehbewegungen gemacht und bei „Danach schwimmen wir durch einen See“ Schwimmbewegungen.
2. Die pädagogische Fachkraft nutzt Bewegungslandschaften handlungsbegleitend mit Sprache. Sie lässt beispielsweise ein Kind Bewegungen ausführen und die anderen es nachmachen.
3. Die pädagogische Fachkraft beobachtet eigene Spielideen der Kinder und nutzt sie sprachlich.
4. Die pädagogische Fachkraft nutzt Lieder mit Bewegung. So ist „The Hokey Pokey Song“ ein Bewegungslied mit dem Einsatz verschiedener Körperteile, die auf diese Weise mit Freude gelernt werden.
5. Die pädagogische Fachkraft motiviert die Kinder, Eigenschaften aus Handlungssituationen zu erkennen. Beispiele sind:
  - der Ball rollt/springt/fällt/bleibt liegen
  - beim Vergleich: Die Feder ist leichter als der Ball

- als herausfordernde Fragestrategie: „Was braucht länger bis zum Boden, der Ball oder die Feder?“
- mit Widerspruchsprovokation: „Ich vermute, es ist die Feder“, oder mit Redirecting: „Meinst du das auch, Tom?“
- mit Vervollständigung: „Tom vermutet auch, dass die Feder länger bis zum Boden braucht.“

Hier kann naturwissenschaftliches Lernen mit Bewegung verknüpft werden.

6. Die pädagogische Fachkraft nutzt Handlungssituationen, durch die Kinder die Wortbedeutung und komplexe Zusammenhänge erfahren. Ein Beispiel ist *weit* und *nah*, ein anderes für Kausalität *wenn – dann*: „Wenn ich den Ball auf den Boden fallen lasse, dann springt er wieder hoch.“
7. Die pädagogische Fachkraft unterstützt die Kinder dabei, rhythmische Verse zu Bewegungen zu finden.
8. Die pädagogische Fachkraft überlegt, welchen Wortschatz sie den Kindern erfahrbar macht, und erweitert ihn schrittweise durch differenzierten Gebrauch, zum Beispiel mit Verben der Fortbewegung wie laufen, rennen, schleichen, krabbeln, kriechen, rutschen.
9. Die pädagogische Fachkraft nutzt die Bewegungssituationen beispielsweise für Präpositionen: *auf* die Matte, *unter* der Stange durch, *über* die Bank, *durch* den Tunnel.

#### Literatur und Anregungen für die Praxis

- Austermann, Marianne & Wohlleben, Gesa (2015). *Zehn kleine Krabbelfinger: Spiel und Spaß mit unseren Kleinsten*. München: Kösel.
- Gulden, Elke, Pohl, Gabriele & Scheer, Bettina (2017). *30 Kinderyoga-Bildkarten: Übungen und Reime für kleine Yogis*. München: Don Bosco.
- Miedzinski, Klaus & Fischer, Klaus (2009). *Die Neue Bewegungsbaustelle: Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß – Modell bewegungsorientierter Entwicklungsförderung*. Dortmund: Borgmann Media.
- Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) (Hg.) (2012a). *Sprachförderung durch Bewegung*. <https://www.nifbe.de/das-institut/forschung/bewegung/projekte/forschung-bewegung-projekte-bewegung-und-sprache> (26.06.2019).
- Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) (Hg.) (2012b). *Themenheft 13. Sprachförderung durch Bewegung*. <https://www.nifbe.de/das-institut/forschung/bewegung/projekte/forschung-bewegung-projekte-bewegung-und-sprache> (26.06.2019).

- Niedersächsisches Kultusministerium (2019). *Frühkindliche Bildung. FAQ-Liste* [www.mk.niedersachsen.de/download/141329](http://www.mk.niedersachsen.de/download/141329) (17.04.2019).
- Suhr, Antje (2008a). *Sätze rollen – Wörter fliegen. Bewegte Sprachförderung in Kita und Grundschule*. München: Don Bosco.
- Suhr, Antje (2008b). *Zahlen hüpfen – Buchstaben springen. Bewegungsspiele zur ganzheitlichen Schulvorbereitung*. München: Don Bosco.
- Tietz, Katja (Hg.) (2008). *Oben drüber und unten durch. Bewegte Sprachförderung*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Zimmer, Renate (2004). *Lernen durch Wahrnehmung und Bewegung. Grundlagen der Bewegungserziehung*. In: Ebert, Sigrid (Hg.). *Die Bildungsbereiche im Kindergarten*. Freiburg: Herder, 66–86. Zitiert nach: Zimmer, Renate (ohne Jahr): *Bewegung und Sprache Verknüpfung des Entwicklungs- und Bildungsbereichs Bewegung mit der sprachlichen Förderung in Kindertagesstätten*. [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/384\\_Expertise\\_Bewegung\\_Zimmer.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/384_Expertise_Bewegung_Zimmer.pdf) (26.06.2019).
- Zimmer, Renate (2005). *Bewegung und Sprache. Verknüpfung des Entwicklungs- und Bildungsbereichs Bewegung mit der sprachlichen Förderung in Kindertagesstätten*. [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/384\\_Expertise\\_Bewegung\\_Zimmer.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/384_Expertise_Bewegung_Zimmer.pdf) (11.08.2019).
- Zimmer, Renate (2014b). *Krippenkinder – Bewegungslandschaften*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, Renate (2016). *Handbuch Sprache und Bewegung. Alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, Renate, Huser, Carmen, Madeira-Firmino, Nadine & Menke, Ricarda (in Vorbereitung). *Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) (Hg.). Bewegte Sprachbildung. Sprachliche Kompetenzen durch Bewegung fördern*. Freiburg: Herder.

## Musik

Rhythmus, Melodie und Harmonie sind bereits in der pränatalen Phase angelegt. Auch Musik unterstützt, wie Bewegung, die sprachliche Entwicklung und sollte für den (mehrsprachigen) Spracherwerb genutzt werden.

Je stärker Musik, Bewegung und Sprache miteinander verknüpft werden, umso nachhaltiger und ganzheitlicher lernen Kinder. Sie trainieren singend und musizierend ihre Wahrnehmung und ihr Gedächtnis. Davon profitieren der Wortschatz und auch die grammatischen Strukturen. Mit Liedern und Reimen kann sich das Kind in Sprache(n) einhören, ein Gefühl für sie entwickeln, den Rhythmus erleben und seine Gedächtnisleistung verbessern. Gemeinsames Singen stärkt die soziale Reifung des Kindes, sein Selbstwertgefühl und die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft.

Mit Bewegung verbundene Lieder können schon Kleinstkindern helfen, die Bedeutung der Wörter durch die Handlung zu entdecken. Die Wörter bleiben leichter im Gedächtnis, da mehrere Sinne angesprochen werden.

*Der Einsatz von Musik unterstützt den Spracherwerb.*

*Musik*

Die Freude an der Musik, an der Bewegung und am Singen haben sich als erfolgreiche Unterstützung beim Spracherwerb erwiesen, insbesondere in mehrsprachigen Situationen. Kinder aus allen Kulturen bringen meist Erfahrungen im Hören von Musik und Liedern mit, kennen vielleicht schon in ihrer Erstsprache Lieder, Reime, rhythmische Finger- und Krabbelspiele. Entsprechendes Material in den Zweitsprachen kann mithilfe von Bildkarten, mimischer Darstellung, Kamishibai, Bilderbüchern und vielem mehr verwendet werden. Dies kann in der Gesamtgruppe, in Kleingruppen oder in Form von Einzelzuwendung geschehen. Mit den Geschichten in den Liedern lässt sich auch der Wortschatz erweitern.

Das Sprachverständnis folgt dem individuellen Rhythmus des einzelnen Kindes. Zur Festigung neuer sprachlicher Inhalte sollten ergänzende dialogische Angebote zur gleichen inhaltlichen Thematik gemacht werden.

## Im Austausch

1. Die pädagogische Fachkraft nutzt Musik und Liedgut, um die Sprachentwicklung vor allem hinsichtlich Artikulation, Wortschatz und Ausdruck auf spielerische Art und Weise zu unterstützen. In Bezug auf den Ausdruck unterscheiden sich geschriebene und gesprochene Sprache. Daher stellt Liedgut als zunächst geschriebene Sprache, die gesungen wird, eine sinnvolle Ergänzung zur gesprochenen Sprache dar.
2. Die pädagogische Fachkraft nutzt Musik, da sich Wörter und sprachliche Strukturen durch Rhythmik und Melodie gut einprägen.
3. Die pädagogische Fachkraft kann beim Singen beispielsweise die Silben mit ihrem Körpereinsatz (*body percussion*), mit Klatschen oder Stampfen des Fußes begleiten. Sie lädt die Kinder ein, dies auch zu tun. Es stärkt die phonologische Bewusstheit, das heißt Silben zu erkennen und die Wörter in Silben zu zerlegen. Als Beispiel klatscht die Gruppe bei jeder Silbe oder tippt mehrfach mit dem Finger auf ein Körperteil.

Musik, Bewegung  
und Sprache

- *Bewegung und Sprache werden verknüpft.*
- *Das phonologische Bewusstsein wird gestärkt, Einzellaute und Silben werden wahrgenommen.*

4. Die pädagogische Fachkraft unterbreitet ein tägliches Sing- oder Musikangebot.
5. Die pädagogische Fachkraft setzt Musik und Liedgut systematisch und in täglich wiederkehrenden Ritualen ein. Dies geschieht beispielsweise beim Gesprächskreis, beim Händewaschen, Anziehen, Wickeln, bei speziellen Angeboten in Verbindung mit Bilderbüchern, bei Bewegung bis hin zu Pantomime und gilt für alle Bildungsbereiche.
6. Die pädagogische Fachkraft stellt den Kindern begleitende Materialien (Liederbücher, Musikinstrumente, Hörmedien) zur Verfügung, die von ihnen selbstständig genutzt werden können.
7. Die pädagogische Fachkraft geht auf jüngere Kinder ein, indem sie entwicklungsgemäße Lieder und Bewegungsspiele auswählt oder aussuchen lässt, zum Beispiel „Hoppe, hoppe Reiter“, und jüngere Kinder in die Tanz- und Bewegungsspiele einbindet.

8. Die Fachkraft nutzt alle Bildungsbereiche, um mit den Kindern Bilderbücher, Lieder und Musikstücke zu inszenieren. Sie bietet sie als Kreisspiele oder kleine Theaterszenen an. Schüchterne Kinder, die sich noch nicht trauen mitzusingen, können sich beteiligen, haben eine Rolle und fühlen sich einbezogen.

*Bewegungsabläufe und Handlungen helfen, die Inhalte der Lieder besser zu verstehen und zu verinnerlichen.*

*Bewegungsabläufe und Handlungen*

9. Abläufe von Theater, Musik oder Kreisspielen werden erklärt und es wird über die Inszenierung gemeinsam beraten. Dies schafft weitere Sprechkanäle und sprachliche Erfahrungen.
10. Die zielgerichtete Auswahl der Lieder und musikalischen Angebote unterstützt den Wissenserwerb und die damit verbundene spezifische Sprache der Bildungsbereiche. Beispiele sind Zahlenlieder – Bildungsbereich Mathematik –, Wetterlieder – Bildungsbereich naturwissenschaftliche Bildung – und Farbenlieder – Bildungsbereich ästhetische Bildung. Bezüge zu anderen Bereichen aus aktuellen Themen der Kita und den Interessensfeldern der Kinder können bei ihnen besondere Aufmerksamkeit wecken.
11. Die pädagogische Fachkraft achtet in zwei- und mehrsprachigen Gruppen darauf, dass möglichst Lieder in allen Zielsprachen im Alltag vorkommen.
12. Die Immersions-Fachkraft setzt Lieder ein, die in der jeweiligen Kultur der Immersionssprache bekannt und somit authentisch sind.
13. Die Fachkraft bietet Lieder und Musik aus den Landessprachen und Kulturen der Kinder an beziehungsweise auf Deutsch bekannte Lieder in der Zweitsprache.
14. Alle Fachkräfte versuchen, Lieder in allen Sprachen mitzusingen. Sie sind sich dabei ihrer Vorbildrolle bewusst und zeigen sich als Lernende.
15. Wenn die Fachkraft bemerkt, dass Kinder sich für ein musikalisches Angebot besonders interessieren oder Eigeninitiative ergreifen zu singen, zu musizieren oder zu inszenieren, nimmt sie dies auf und unterstützt die Kinder.

16. Die pädagogische Fachkraft singt handlungsbegleitend für die Kinder. Hierfür kann sie deutsche Lieder wie „Ein Schneider fing 'ne Maus“ oder englische Lieder wie „Twinkle little star“ oder „The wheels on the bus“ spontan umdichten. Dies passt in verschiedenen Situationen wie Wickeln, Anziehen, Händewaschen. Zum Beispiel eignet sich zur Melodie von „Ein Schneider fing 'ne Maus“ ein neuer Text beim Anziehen: „Wir zieh'n die Hose an, wir zieh'n die Hose an, wir zieh'n die rote Hose an, wir zieh'n die rote Hose an und gehen dann hinaus“.
17. Die pädagogische Fachkraft schafft Gesprächsanlässe zu den Liedern, indem sie über Gefühle, die die Lieder hervorrufen, sprechen lässt, zum Beispiel: „Wie klingt das Lied?“, „Wie fühlst du dich, wenn du das Lied hörst?“, „Wie empfindest du den Rhythmus?“.
18. Die pädagogische Fachkraft nutzt das Musizieren mit Instrumenten für Gesprächsanlässe. Beispielsweise fragt sie die Kinder, ob sie die vorgestellten Instrumente kennen. Sie thematisieren, zu welchen Liedern sie passen und lernen die Namen der Instrumente kennen. Gemeinsam probieren sie die Instrumente aus und erfahren so zum Beispiel die Klangfarben und dazu den passenden Wortschatz.
19. Die pädagogische Fachkraft greift die Inhalte der Lieder auf, um den Wortschatz der Kinder zu erweitern.
20. Die pädagogische Fachkraft verwendet Scaffolding-Techniken.

## Literatur und Anregungen für die Praxis

- Bezirksregierung Köln (Hg.) (2017). *Gelebte Mehrsprachigkeit: Zungenbrecher, Lieder, Kinder- und Abzählreime, Bewegungsspiele*. Sprachstark. [https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk\\_internet/publikationen/abteilung04/pub\\_abteilung\\_04\\_gelebte\\_mehrsprachigkeit\\_zehn\\_sprachen.pdf](https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_gelebte_mehrsprachigkeit_zehn_sprachen.pdf) (10.08.2019)
- Deutsche Liga für das Kind (Hg.) (2018a). *Singen und Musik mit Kindern*. Frühe Kindheit 02.2018.
- Fischer, Renate (2010). *Singen Bewegen Sprechen. Musik machen in Kitas und Krippe*. Mainz: Schott Musik.
- Gulden, Elke & Scheer, Bettina (2015). *Der bewegte Morgenkreis. Platztauschspiele, rhythmische Spiele, Klanggesten*. München: Don Bosco.
- Hering, Wolfgang (2018). *Leichter Deutsch lernen mit Musik. Lieder, Spiele, Reime zur Sprachförderung in Kita und Schule*. München: Don Bosco.
- Hüsler, Silvia (2009). *Kinderverse aus vielen Ländern (mit DVD)*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Jampert, Karin, Leuckefeld, Kerstin, Zehnbauer, Anne & Best, Petra (2006). *Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien?* Berlin: Verlag das Netz.
- Jöcker, Detlev (2012). *Detlev Jöckers 40 schönste Kindergartenlieder*. Münster: Menschenkinder-Musikverlag.
- Kindel, Unmada Manfred (2012). *Ohrwürmchen. Kinderlieder-Praxisbuch*. Münster: Ökotoxia.
- Kreusch-Jacob, Dorothee (2006). *Jedes Kind braucht Musik. Ein Praxis- und Ideenbuch zur ganzheitlichen Förderung in Kindergarten und Familie*. München: Kösel.
- Rittersberger, Andrea & Stopa, Viktoria (2012). *Wenn die Sprache hüpfet und singt. Sprachförderung mit Musik für Kita-Kinder von 0 bis 3 Jahren*. Bodenburg, Inga & Wehrmann, Ilse (Hg.). Berlin: Cornelsen.
- Robie, Beate & Kolb, Nadine (2017). *Lieder singen und Sprache lernen*. fmk Fachtag „In Sprache baden. Mehrsprachigkeit in Kita, Krippe und Schule“. Stuttgart, 16.02.2017, unveröffentlichte Präsentation.
- Scheer, Bettina & Gulden, Elke (2016). *Kinder spielen mit Orff-Instrumenten. 55 Klanggeschichten und weiterführende Spielideen*. München: Don Bosco.
- Schuh, Karin (2015). *Trommel-Musik im Kindergarten. Hören-Singen-Bewegen-Klingen*. Gärtringen: Schuh.
- Studer, Christoph (2010). *Rhythmicals. Sprechverse in Bewegung*. Boppard am Rhein: Fidula.

## Fantasie- und Rollenspiel

Schon Kleinstkinder schlüpfen gern in eine Rolle. Im Klassiker „Mutter, Vater, Kind“ spielen sie ihre Familiensituation nach. Alle Kinder möchten sozialen Kontakt aufnehmen und ins Gespräch kommen, auch wenn es noch nonverbal geschieht.

Mit zunehmendem Alter ändern sich die Spielideen, sie werden fantasievoller und themenreicher. Die Kinder verarbeiten Erlebtes, spielen Szenen aus Büchern, Filmen und Ähnliches, immer begleitet von Sprache. Zunächst handeln sie aus, wer welche Rolle übernimmt, dann gestalten sie die Rolle sprachlich.

Die pädagogische Fachkraft hat vielfältige Aufgaben in diesem Prozess. Sie beobachtet, gibt eventuell Impulse und bindet sich auf Wunsch ein, indem sie eine Rolle übernimmt. Sie überlässt jedoch zu jedem Zeitpunkt den Kindern die Regie. Zudem sorgt sie für eine spielanregende Umgebung. Ein Podest, das als Bühne dienen kann, motiviert zusätzlich. Darüber hinaus kann die pädagogische Fachkraft die Themen der Kinder weiterverfolgen, beispielsweise als Projektideen. Das kindliche Rollenspiel zeigt auf, was Kinder bewegt. Es offenbart auch ihre Sorgen und Nöte. Hier reagiert die pädagogische Fachkraft der Situation angemessen.

### Im Austausch

1. Die pädagogische Fachkraft erkennt die Bedeutung des Fantasie- und Rollenspiels für die sprachliche Entwicklung. Die Kinder können in den von ihnen gewählten Sprachen kommunizieren.
2. Die pädagogische Fachkraft erkennt Situationen, aus denen heraus Kindern spontan Angebote zum Rollenspiel gemacht werden können. So ergibt sich die Möglichkeit, die aktuelle Sprachsituation vertiefend aufzubereiten.
3. Die pädagogische Fachkraft unterstützt die Fantasie und Ideen der Kinder im Dialog, gegebenenfalls zusätzlich mit Impulsen.
4. Die pädagogische Fachkraft berücksichtigt den Grundgedanken der Partizipation, dass Kinder lernen zu diskutieren und an Entscheidungen mitzuwirken, zum Beispiel bei der Auswahl des Themas oder der Rollenverteilung. Sie sollen lernen, ihre Meinung zu vertreten, zu argumentieren und zuzuhören. Die pädagogische Fachkraft verknüpft vorhandene Erfahrung über das Aushandeln in Beteiligungsprozessen.

sen, indem sie Redemittel verwendet, die auch in den Bereichen *Partizipation, Soziale Interaktion und Gefühle* relevant sind. Beispiele sind: "I agree" [Das finde ich auch], „I prefer ...“ [Ich finde es besser ...], "I think ..." [Ich denke ...], "Let's play ..." [Lass uns ... spielen]. Damit bietet die pädagogische Fachkraft die Möglichkeit, Bekanntes in neuen Situationen anzuwenden.

5. Die pädagogische Fachkraft ermuntert auch jüngere Kinder, nonverbal am Rollenspiel teilzunehmen. Dies kann im Anschluss von älteren Kindern kommentiert und versprachlicht werden.
6. Die pädagogische Fachkraft achtet bei der Raumgestaltung und Ausstattung darauf, dass eine für das Rollenspiel anregende und auffordernde Atmosphäre geschaffen wird. Sie stellt Materialien wie Kleidungsstücke, Stoffe, Accessoires, Requisiten und unterschiedliche Utensilien zur Verfügung.
7. Die pädagogische Fachkraft setzt die Materialien im Rollenspiel ein, um neue Wörter situativ einzuführen. Sie wiederholt sie, wo es passend ist, damit sich die Wörter leichter einprägen.
8. Die pädagogische Fachkraft übernimmt auf Wunsch der Kinder selbst eine Rolle und liefert so zusätzlichen sprachlichen Input. Dies führt gegebenenfalls dazu, dass die Kinder motiviert werden, die Zielsprache zu gebrauchen.

*Fantasie- und Rollenspiele werden für die sprachliche Entwicklung genutzt und eignen sich für den Gebrauch aller Sprachen.*

*Fantasie- und Rollenspiele*

9. Die pädagogische Fachkraft stößt im Anschluss an das Rollenspiel Dialoge an, zum Beispiel über die Verkleidung, die Rollenverteilung, die Emotionen im Stück und die Wirkung auf die Zuschauer. So werden beispielsweise Sprachfelder wie Wortschatz, die Zeitform Vergangenheit und Gefühle miteinander verknüpft, wiederholt und sprachlich vertieft.
10. Die pädagogische Fachkraft geht kultursensibel an das Fantasie- und Rollenspiel heran und ermöglicht den Kindern, ihre verschiedenen kulturellen Erfahrungen einzubringen.

*Literatur und Anregungen für die Praxis*

- Albrecht-Schaffer, Angelika (2008). *Theaterwerkstatt für Kinder. 100 und eine Idee rund ums Theaterspielen*. München: Don Bosco.
- Andresen, Helga (2002). *Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter*. Tübingen: Narr.
- Andresen, Helga (2011). *Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 10*. München.
- Dittrich, Irene, Grenner, Katja, Hanisch, Andrea & Marx, Jule (2016). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog*. Tietze, Wolfgang & Viernickel, Susanne (Hg.). Weimar: Verlag das Netz.
- Featherstone, Sally (2018). *Rollenspiele in der Kita. Aktivitätenheft für die frühkindliche Bildung*. Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien AG.
- Günther, Sybille (2013). *Vorhang auf, drauflosgespielt! Das Handbuch zum Darstellenden Spiel für Kinder von 4 bis 10*. Münster: Ökoptopia.
- Lins, Bernhard & Rieper-Bastian, Marlies (2016). *Kindertheater fürs ganze Jahr. 13 kurze Rollenspiele*. Berlin: Annette Betz.

**Projekte**

Projekte sollten sprachanregend und für Kinder bedeutungsvoll sein. Sie bieten viele Anlässe für sprachlichen Input und Austausch und sollten zum Erweitern und Differenzieren des kindlichen Sprachvermögens genutzt werden.

Bei einem Projekt setzen sich Kinder über einen bestimmten Zeitraum mit einem für sie bedeutsamen und lebensnahen Thema auseinander. Die Projektinitiative kann

- von der Situation ausgehen
- aus einer spontanen Idee von Kindern oder anderen Personen hervorgehen
- als ausgearbeiteter Vorschlag der pädagogischen Fachkräfte eingebracht werden.

In Projekten lernen Kinder in Zusammenhängen, selbsttätig, ganzheitlich und durch ihre eigenen Erfahrungen. In der Regel werden alle Entwicklungsbereiche übergreifend angesprochen. Die Kinder beteiligen sich von Anfang an aktiv. Dies kann mit der Auswahl des Projektthemas beginnen. Sie diskutieren mit über die Projektinhalte und bringen ihre Ideen ein, wie

zum Beispiel den Besuch eines Bauernhofes. In einer zwei- und mehrsprachigen Kita macht es zum Beispiel Sinn, als Projektthemen die Sprachen oder Herkunftsländer der Kinder auszuwählen.

Projekte sind eine gute Gelegenheit, im Rahmen der Bildungspartnerschaft Eltern einzubeziehen. Sie können beispielsweise als Experten eingeladen werden, den Kindern berichten und ihre Fragen beantworten. Am Ende wird das Projekt mit den Kindern dokumentiert.

*Projekte bieten viele Möglichkeiten für Sprechkanäle und die Erweiterung des Sprachvermögens. Das Projektthema entspringt den Interessen und Bedürfnissen der Kinder. Sie bearbeiten weitgehend selbstständig ein Thema und beleuchten es von möglichst vielen Seiten (vergleiche Stamer-Brandt 2010).*

Projekte

Im Austausch

1. Die pädagogische Fachkraft gestaltet mit Kindern Projekte, die für sie lebensnah und bedeutsam sind und ihr Interesse wecken. Sie begleitet die Kinder bei der Umsetzung ihrer Ideen. Da sich in Projekten häufig Kleingruppen zu bestimmten Aspekten ergeben, sind diese eine gute Gelegenheit zum dialogischen Vertiefen.
2. Die pädagogische Fachkraft berücksichtigt im Projektverlauf, dass die Kinder ganzheitlich und auf verschiedenen Sinneskanälen angesprochen werden. So kann das Thema mittels Rollenspiel, Liedern, Tanz, Bewegung, Ausflügen, Backen und Kochen bearbeitet werden. Die pädagogische Fachkraft plant auch Kreativangebote, spricht mit den Kindern darüber und nutzt dabei die schon bekannten Redemittel. Das Erleben in Kombination mit sprachlichem Input erleichtert das Sprachverständnis, erweitert den Wortschatz anschaulich und bietet viele Situationen, um bekannte sprachliche Äußerungen in einem neuen Zusammenhang anzuwenden.
3. Die pädagogische Fachkraft erweitert den Wortschatz der Kinder bei der Projektarbeit. Ist das Thema zum Beispiel „Tiere in Deutschland“, kann sie die Kinder
  - Kategorien bilden lassen wie Haustiere, Tiere in der Natur, Tiere und ihre Kinder

- Haustiere benennen, zum Beispiel Katze, Hund, Meerschweinchen, Hamster, Vogel
- Tiere in der Natur benennen, zum Beispiel Igel, Hase, Reh, Eichhörnchen
- Tiere und ihre Kinder benennen, zum Beispiel Schwein und Ferkel, Kuh und Kalb, Ziege und Kitz oder Zicklein
- über Nahrung, Lebensräume und natürliche Feinde der Tiere sprechen.

Auf diese Art und Weise wird der Wortschatz anschaulich vermittelt, erweitert und gefestigt. Die pädagogische Fachkraft nutzt Scaffolding-Techniken, insbesondere Bildmaterial, Objekte oder Plakate, die sie und /oder die Kinder gestaltet haben.

4. Die pädagogische Fachkraft baut Reflexionsphasen in den Projektverlauf ein. Beispielsweise reflektiert sie mit der Gruppe den Stand des Projekts. Die sprachlichen Aspekte sind Grammatik (Zeitform Perfekt) und auch Pluralbildung. Die pädagogische Fachkraft bringt die Zeitform aktiv ein, zum Beispiel: "Oh, you have cut out the animals. What animals?" [Oh, du hast die Tiere ausgeschnitten. Welche Tiere?]. Das Kind könnte antworten: "Cow" [Kuh]. Durch korrekatives Feedback nennt die pädagogische Fachkraft die richtigen Formen immer wieder. Ebenso stellt sie die Frage erneut an andere Kinder: "What did you cut out?" [Was hast du ausgeschnitten?].
5. Die pädagogische Fachkraft überlegt mit den Kindern Interviewfragen, mit denen Kinder andere aufsuchen und sie beispielsweise als „Spezialisten“ befragen können. Anschließend berichten die Kinder darüber.
6. Die pädagogische Fachkraft visualisiert den Projektverlauf mit den Kindern. Sie ermöglicht Gespräche über das Projekt und schon gewonnene Erkenntnisse. Dies schafft Anknüpfungspunkte für Gespräche.
7. Bei der Projektdokumentation beteiligt sie die Kinder und notiert beispielsweise ihre Kommentare zu Fotos und Ergebnissen. So ermöglicht sie, neu erworbenen Wortschatz zu benutzen. Außerdem beobachten die Kinder sie beim Schreiben, auch in verschiedenen Sprachen. Die Ergebnisse können in die Portfolios der Kinder eingehen oder auf „sprechenden Wänden“ präsentiert werden.
8. Die pädagogische Fachkraft unterstützt in Gesprächsgruppen Kinder bei Bedarf sprachlich, damit sie ihre Ideen einbringen können.

### Literatur und Anregungen für die Praxis

- Bücken-Schaal, Monika (2013). *Bildkarten. Gefühle für Kindergarten und Grundschule*. München: Don Bosco.
- Danner, Eva & Vogel, Beate (2010). *Mit Krippenkindern durch das Jahr! 15 kleine Projekte für Kinder unter 3*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Emde, Cornelia (2015). *Literacy-Projekt zum Bilderbuch Die kleine Raupe Nimmersatt*. Kempen: Buch Verlag Kempen.
- Hubrig, Silke (2015). *Neue Projekte in der Krippe: erleben, entdecken, ausprobieren - 32 Ideenkarten mit Begleitheft: für Kinder unter 3*. Freiburg: Herder.
- Kaemper, Sonja & Westermann, Heike (2014). *Gefühle entdecken mit dem Grüffelo. 40 Projektideen für die Kita*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Keller, Tanja & Lantelme, Ute (2016). *Lieblings-Projekte für die Krippe. Mit rotem Faden durch alle Bildungsbereiche*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Redaktionsteam Verlag an der Ruhr (2011). *Essen und Trinken. Bildkarten zur Sprachförderung. Grundwortschatz*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Redaktionsteam Verlag an der Ruhr (2012). *Mein Körper. Bildkarten zur Sprachförderung. Grundwortschatz*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Stamer-Brandt, Petra (2010). *Projektarbeit in Kita und Kindergarten: planen, durchführen, dokumentieren*. Freiburg: Herder.
- Textor, Martin R. (2012). *Projektarbeit im Kindergarten. Planung, Durchführung, Nachbereitung*. Norderstedt: Books on Demand. [www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/projektarbeit-projekte/362](http://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/projektarbeit-projekte/362) (18.04.2019).

### Soziale Interaktion und Gefühle

Kinder erleben sich in der Kita in einer anderen Rolle als zu Hause. Sie lernen, sich auf andere einzulassen und zu streiten. In der Kita helfen ihnen die Eltern nicht, Konflikte zu regeln. Die Kinder erfahren die Gruppe als einen bedeutsamen Faktor und versuchen, ihre Rolle zu finden.

Im Laufe ihrer Entwicklung üben Kinder sich darin, ihre Gefühle zu zeigen und sie mitzuteilen. Im Krippenalter ist entwicklungsbedingt das eigene Ich ausschlaggebend. Empathisch sein und sich in andere hineinversetzen können Kinder in der Regel erst ab vier Jahren (vergleiche Frech 2008). Sie beginnen zu bedenken, welche Befindlichkeiten das eigene Verhalten beim Gegenüber auslöst. Empathisch auf die Gefühle anderer Kinder wie Trauer, Ärger, Freude oder Verletztheit zu reagieren, üben Kinder im sozialen Gefüge der Kita-Gruppe und in der Familie.

Aufgabe der pädagogischen Fachkraft ist, Raum zu geben, damit Kinder über Gefühle sprechen mögen. Eine wertschätzende und angstfreie Atmosphäre ist Voraussetzung dafür, dass Kinder sich öffnen. Gefühle, auch zu etwas Positivem wie schönes Wetter, blühende Natur, das Lieblingsessen, die Musik oder ein wunderbares Erlebnis von gestern, müssen in Worte gefasst werden können. Dabei hilft die pädagogische Fachkraft. Piktogramme und Bilder können unterstützen. In welcher Sprache Kinder sich mitteilen, ist unerheblich. Wichtig ist, sich überhaupt zu äußern. Werden sie nicht verstanden, können andere Kinder gegebenenfalls als Sprachmittler helfen.

Im Austausch

1. Die pädagogische Fachkraft benutzt Mimik, Piktogramme und Bilder für die Vermittlung von Gefühlen und fügt den passenden Wortschatz schrittweise hinzu.
2. Die pädagogische Fachkraft erweitert den Wortschatz altersgerecht, zum Beispiel: „Ich bin fröhlich/traurig/wütend/überrascht.“
3. Die pädagogische Fachkraft nutzt Mimik und Pantomime zur Wortschatzfestigung. Zum Beispiel kann ein Kind ein Gefühl vorspielen, das die Gruppe erraten soll.
4. Die pädagogische Fachkraft nimmt die Gefühle der Kinder ernst und reagiert verständnisvoll. Sie initiiert Gespräche auf angemessene und kultursensible Weise.
5. Die pädagogische Fachkraft spricht mit den Kindern über ihre eigenen Gefühle, zum Beispiel zu positiven Erlebnissen, Konflikten oder traurigen Anlässen, und ermuntert die Kinder, ihrerseits über ihre Gefühle zu sprechen. Sie stellt Fragen wie: „Welche Gefühle kennt ihr? Wann bist du glücklich/traurig/wütend?“. Als Hilfsmittel setzt sie beispielsweise Handpuppen oder Bildkarten ein.
6. Die pädagogische Fachkraft gibt Konfliktlösungen Raum und bietet den Kindern die Möglichkeit, ihre Gefühle zu thematisieren und empathisches Verhalten zu erfahren.
7. Die pädagogische Fachkraft bindet Kinder in ein Gespräch darüber ein, welche Gefühle ein ausgewähltes Bild oder Kunstwerk auslöst.
8. Die pädagogische Fachkraft liest mit den Kindern Bücher zum Thema Gefühle.
9. Die pädagogische Fachkraft thematisiert Gefühle im Zusammenhang mit Musik.

10. Die pädagogische Fachkraft initiiert Fantasie- und Rollenspiele zum Thema Gefühle.
11. Bei Konflikten unter den Kindern moderiert die pädagogische Fachkraft, wenn die Kinder ihre Hilfe benötigen. Sie gibt dabei keine Lösung vor, sondern erfragt sie von den Kindern. Dadurch fördert sie den Sprachgebrauch im Argumentieren und beim Versuch, andere zu verstehen. Hier können auch Chunks eingesetzt werden, zum Beispiel: "Now I know / I see" [Jetzt verstehe ich/ aha].
12. Ausgrenzungen der Kinder untereinander spricht sie offen an und ermutigt sie, über ihre Gefühle zu sprechen. Dabei bezieht sie Stellung für das ausgegrenzte Kind. Die Kinder können dadurch Empathie und soziale Kompetenz entwickeln und lernen, eigene Gefühle zu versprachlichen.

#### Literatur und Anregungen für die Praxis

- Boos, Maryam & Schmidt, Nicola (2017). *Mut – Starke Gefühle erleben. 40 Projektideen für die Kita*. Weinheim: Beltz.
- Bücken-Schaal, Monika (2013). *Bildkarten. Gefühle für Kindergarten und Grundschule*. München: Don Bosco.
- Fink, Michael (2016). *Wut – Starke Gefühle erleben. 40 Kita-Projektideen zu 5 Bilderbüchern*. Weinheim: Beltz.
- Frech, Verena (2008). „Erkennen, fühlen, benennen...“ Grundlagen der emotionalen Entwicklung im frühen Kindesalter. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/1944> (10.08.2019).
- Friedrich, Gerhard, Friedrich, Renate & de Galgóczy, Viola (2008). *Mit Kindern Gefühle entdecken. Ein Vorlese-, Spiel- und Mitsingbuch*. Weinheim: Beltz.
- Hütter, Jenny (2018). *Meine Gefühle – deine Gefühle. Projektmappe. Kita aktiv*. Kempen: Buch Verlag Kempen.
- Kummermehr, Petra (2017). *Emotionale Intelligenz im Alltag fördern. Mitmachgeschichten und Praxisideen für starke Kinder*. München: Don Bosco.
- Largo, Remo H. (2019). *Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren*. München: Piper.
- Liebertz, Charmaine (2004). *Das Schatzbuch der Herzensbildung. Grundlagen, Methoden und Spiele zur emotionalen Intelligenz*. München: Don Bosco.
- Pfeffer, Simone (2017). *Sozial-emotionale Entwicklung fördern. Wie Kinder in der Gemeinschaft stark werden*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

## Kleingruppen und Einzelsituationen

Kleingruppen und Einzelsituationen sind für den sprachlichen Input und die emotionale Beziehung besonders intensiv. Sie können zu den sogenannten Schlüsselsituationen gezählt werden. Dies sind Situationen im Kita-Alltag, die von großer Bedeutung für die kindliche soziale und emotionale Entwicklung sind. Hierzu gehören die Eingewöhnung und wiederkehrende Situationen wie Mahlzeiten, Schlafen oder Wickeln. Sie eignen sich zudem zur Beobachtung der Entwicklung, insbesondere der sprachlichen Fähigkeiten.

Eine Kleingruppe, möglichst räumlich ungestört und mit bis maximal sechs Kindern, ist ein geeigneter sprachpädagogischer Rahmen. Insbesondere schüchtere Kinder oder Kinder mit noch geringen Kompetenzen in der betreffenden Sprache fühlen sich wohler und äußern hier sich eher als in der Gesamtgruppe. Es gelingt ihnen leichter, sich auf den Inhalt und den Gebrauch der Sprache zu konzentrieren. Die pädagogische Fachkraft kann in diesem überschaubaren Rahmen individueller auf einzelne Kinder eingehen und ihre Sprachentwicklung effizienter unterstützen und begleiten. Für alle Beteiligten sind diese Situationen gewinnbringend und schaffen Sprechfreude. Es ist empfehlenswert, sie, so oft es personell und organisatorisch möglich ist, zu realisieren.

Ein erfolgreiches Setting bei der sprachlichen Bildung ist auch die Einzelsituation mit dem Kind. Durch die Eins-zu-eins-Betreuung, wie beispielsweise beim Wickeln oder Ins-Bett-Bringen, ist die volle Aufmerksamkeit beim Kind und das Kind weiß sich ganz wahrgenommen. In dieser interaktiven und kommunikativen Situation sind die Bedingungen für sprachlichen Input besonders gut. Die pädagogische Fachkraft beobachtet, welche Wörter das Kind bereits in seinen passiven oder aktiven Wortschatz übernommen hat und kann gemeinsam mit ihm neue Wörter oder Chunks benutzen. Sie erkennt zudem, ob das Kind Fragen versteht.

Mahlzeiten sind als wiederkehrende Routine eine gute Gelegenheit, um sie sprachlich zu nutzen. Die pädagogische Fachkraft kann sich gezielt einzelnen Kindern zuwenden oder die ganze Tischgruppe ansprechen. Sie kann Impulse für ein Tischgespräch einbringen, beispielsweise über den Geschmack des Essens oder die Herkunft der Lebensmittel. In der Einführung zum Qualitätsbereich 4 *Interaktion und Gesprächsanlässe* sind Sprachlernstrategien genannt. Hiervon können bei den Mahlzeiten beispielsweise Vervollständigung und Erweiterung der Äußerungen eines

Kindes, herausfordernde Fragestellungen und Widerspruchsprovokationen eingesetzt werden:

- Vervollständigung und Erweiterung der Äußerungen eines Kindes – „Juice good“, – Antwort: „Yes, the juice is really good, I like it, too.“ [Saft gut, – Antwort: Ja, der Saft ist wirklich gut, ich mag ihn auch.].
- Herausfordernde Fragestrategien – „Mit wem hast du gestern Nachmittag noch gespielt?“
- Widerspruchsprovokation – “Please give me a knife. I want to eat my soup.“ [Bitte gib mir ein Messer. Ich möchte meine Suppe essen.].

Im Austausch

Körperpflege

1. Die pädagogische Fachkraft benennt handlungsbegleitend während der Körperpflege den Wortschatz zum Thema Körper und Kleidung.
2. Die pädagogische Fachkraft nutzt die sich wiederholenden Handlungen während der Körperpflege zur Wortschatzsicherung.
3. Die pädagogische Fachkraft unterhält sich mit dem Kind, zum Beispiel beim Wickeln, und begleitet das An- und Ausziehen sprachlich. Sie kündigt die nächste Handlung vorab an, zum Beispiel: „Als Nächstes ziehe ich dir die Strümpfe an.“ Damit fühlt sich das Kind sicher und wohl. Es kann entspannt dem Sprachangebot der pädagogischen Fachkraft folgen.
4. Die pädagogische Fachkraft textet bekannte Lieder um und verwendet sie handlungsbegleitend, zum Beispiel beim Wickeln.
5. Die pädagogische Fachkraft entwickelt für das Händewaschen und Zähneputzen oder auf dem Weg zum Bad ein Ritual, das den Gebrauch der Sprache fördert. Dies kann auch ein Lied oder Reim sein.

Mahlzeiten

1. Die pädagogische Fachkraft nutzt Mahlzeiten zur natürlichen Vermittlung und Wiederholung des themenbezogenen Wortschatzes.
2. Die pädagogische Fachkraft beginnt die Mahlzeiten mit einem Ritual wie einem Lied, einem Reim oder einem Tischspruch.
3. Die pädagogische Fachkraft nimmt Frühstück, Mittagessen und Snacks (Zwischenmahlzeiten) als Gesprächsanlässe wahr. Sie nutzt die Anwesenheit aller Kinder, um in angemessenem Rahmen Tischgespräche zu führen, beispielsweise „Was habt ihr gestern nach der Kita gemacht?“ oder „Wie hat euch unser Ausflug heute Morgen gefallen?“.

4. Die pädagogische Fachkraft begleitet vor und nach den Mahlzeiten Handlungen und Abläufe wie das Tischdecken und Abräumen sprachlich (handlungsbegleitendes Sprechen), zum Beispiel "What do we need?" [Was brauchen wir?] – "Whose turn is it today?" [Wer ist heute dran?] – "Have you really got four plates?" [Hast du wirklich vier Teller?] – "What about the spoons? We are having soup!" [Was ist mit den Löffeln? Es gibt Suppe!].
5. Die pädagogische Fachkraft spricht mit den Kindern über Mahlzeiten in der Kita und in der Familie sowie über ihre eigenen Vorlieben und Abneigungen, zum Beispiel mittels herausfordernder Fragestellung: „Ich mag Gemüse. Was isst du gern?“ – „Was frühstückst du morgens zu Hause? Ich esse meistens Müsli.“ – „Was schmeckt dir überhaupt nicht?“
6. Die pädagogische Fachkraft reagiert auch auf nonverbale Signale und bezieht die Kinder in ein Gespräch darüber ein.
7. Die pädagogische Fachkraft initiiert das eigene Zubereiten einer Mahlzeit, zum Beispiel Backen oder Kochen. Dabei lernen Kinder neue Begrifflichkeiten beim praktischen Tun kennen und erschließen sich die Wortbedeutungen. Es werden alle Sinne angesprochen. Die Kinder machen vielfältige Erfahrungen im Umgang mit Gegenständen und Material. Durch Visualisierung, beispielsweise durch ein bildhaftes Rezept, werden die Kinder angeregt, die Begrifflichkeiten zu benennen und den Handlungsablauf zu verbalisieren. Nach Fertigstellung der Speise kann die Kochgruppe den anderen Kindern die Herstellung erläutern (vergleiche Kita Spunk 2016).
8. Die pädagogische Fachkraft überträgt den Speiseplan in Bilder und versprachlicht ihn mit den Kindern.

#### *Literatur und Anregungen für die Praxis*

Bostelmann, Antje & Fink, Michael (2014). *Mahlzeiten in der Krippe: Lernchancen erkennen und Essensituationen einfühlsam begleiten*. Berlin: Bananenblau.

Franz, Margit (2016). *Mahlzeit! Der Kita-Speiseplan in Bildern. Fotokartei mit 224 Lebensmitteln und Register*. München: Don Bosco.

Gutknecht, Dorothee & Kramer, Maren (2018). *Mikrotransitionen in der Kinderkrippe. Übergänge im Tagesablauf achtsam gestalten*. Freiburg: Herder.

Haug-Schnabel, Gabriele (2011). *Physiologische und psychologische Aspekte der Sauberkeitserziehung*. [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//FT\\_haug\\_schnabel\\_2011.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//FT_haug_schnabel_2011.pdf) (10.08.2019).

- Hoch, Vanessa (2015). *Die kindorientierte Gestaltung von Essenssituationen*. <https://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/die-kindorientierte-gestaltung-von-essenssituationen/> (10.08.2019).
- Kita Spunk (2016). *Spunkige Ideen zur Sprachförderung*. Hannover: Gibtsnich. (bestellbar unter [kita.spunk@gib-hannover.de](mailto:kita.spunk@gib-hannover.de))
- Textor, Martin R. (2008). *Zur Notwendigkeit einer Individualisierung von Bildungsprozessen*. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/1925> (11.08.2019).

## Partizipation

Kitas stellen eine Gesellschaft im Kleinen dar. Sie sind Orte, an denen Demokratie als Lebensform für Kinder erfahrbar wird. Ein wichtiges Prinzip von Demokratie ist Partizipation.

„Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben in der Gemeinschaft betreffen, zu teilen, und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden“ (Schröder 1995:14).

Partizipation ist ein Kinderrecht. Die pädagogischen Fachkräfte haben die Verpflichtung, Partizipation in der Kita umzusetzen.

*Partizipation ist in der UN-Kinderrechtskonvention, Artikel 12, verankert. Die gesetzliche Grundlage findet sich im Sozialgesetzbuch (SGB) VIII § 8.*

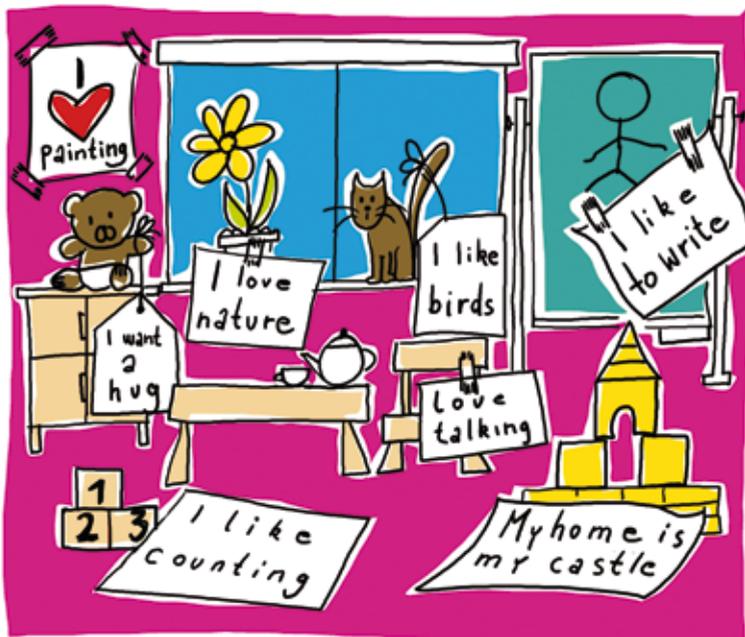
Partizipation

Gegebenenfalls bedarf es einer Haltungsänderung, damit pädagogische Fachkräfte Teile ihrer Entscheidungsmacht an die Kinder abgeben, um Kinder ihrem Entwicklungsstand entsprechend an Entscheidungen zu beteiligen, die sie betreffen. Beispielsweise können Kinder beim Speiseplan, den Liedern, den Gruppenregeln oder dem Projektthema mitwirken. Sie lernen, ihre Interessen vorzutragen und es auszuhalten, sich einmal nicht durchzusetzen.

Partizipation bietet viele Gelegenheiten für Sprechanlässe. Seitens der pädagogischen Fachkraft ist eine dialogische Haltung wichtig. Im Hinblick auf Sprache hat sie die Aufgabe, die Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder für partizipative Prozessen auf- und auszubauen.

Im Austausch

1. Die pädagogische Fachkraft nutzt Partizipationsprozesse als Sprechanlässe, beispielsweise indem sie die Kinder ermuntert, sich eine Meinung zu bilden und zu vertreten. Sie gibt, insbesondere Krippenkindern, sofort eine positive sprachliche Reaktion auf verbale oder non-verbale Äußerungen. Das ermutigt die Kinder, sich weiterhin nach ihren kommunikativen Möglichkeiten einzubringen.
2. Die pädagogische Fachkraft bietet den Kindern sprachliche Werkzeuge wie passenden Wortschatz, Satzstrukturen und Chunks an, zum Beispiel "I agree" [Das finde ich auch]. Damit können Kinder lernen, Inhalte zu diskutieren und Entscheidungen gemeinsam auszuhandeln. Die Kinder üben sich im Argumentieren, Zuhören und Formulieren ihrer Anliegen, wie es ihren sprachlichen Möglichkeiten entspricht. Die pädagogische Fachkraft kann Äußerungen eines Kindes sprachlich variiert wiedergeben (paraphrasieren) und vergewissert sich damit, dass sie das Kind verstanden hat. Gleichzeitig fördert sie so den sprachlichen Input und das Sprachverständnis. Sie bezieht aktiv stille und schüchterne Kinder ein.
3. Die pädagogische Fachkraft sollte Kinder bei der Auswahl von Spielen und Liedern beteiligen. Beispiel: Die pädagogische Fachkraft fragt mehrere Kinder, was sie auswählen möchten. Sie nutzt die Situation für Dialoge, in denen Kinder ihre Entscheidung für ein Lied oder ein Spiel nennen und erläutern sollen. Ein Beispiel für ein geeignetes Redemittel ist: "I like it, because ..." [Ich mag das, weil ...]. Zur Unterstützung sind laminierte Karten mit Bildern der Lieder oder Spiele geeignet.
4. Die Kinder entscheiden sich eigenständig für eine Aktivität. Sie heften zum Beispiel ihr magnetisches Schild mit Namen oder Foto an eine Magnetwand auf die jeweilige Aktivität und verbalisieren ihr Tun, "I want to play outside" [Ich will draußen spielen]. Sie lernen das Formulieren von Wünschen.
5. Die Kinder gestalten die Wände und Räume mit und bringen ihre Ideen, Projekte und Sprachen in die Gestaltung ein.
6. Die Kinder organisieren Feste mit und bringen sich auf der Basis ihrer Erfahrungen mit Ideen ein. In diesem Prozess gibt es viele Gesprächsanlässe.



### Literatur und Anregungen für die Praxis

- Debatin, Giovanna (2016). *Frühpädagogische Konzepte praktisch umgesetzt: Partizipation in der Kita*. Berlin: Cornelsen.
- Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband Landesverband Sachsen (Hg.) (2017). *Miteinander Leben. Wie Beteiligung von Kindern zwischen null und drei Jahren gelingen kann. Ein praktisches Arbeitsbuch für Fachkräfte und Eltern*. <https://iks-sachsen.de/downloads/14cd8ca5d95e160419fa9469c06b449d.pdf> (10.08.2019).
- Diakonie (2019a). *Kinderrechte stärken. Informieren, kommunizieren, entscheiden*. Berlin. [https://www.diakonie-wissen.de/documents/10179/7909977/P180431\\_Folder\\_Partizipation\\_Kita\\_190108+Copy.pdf/a13b181d-78c7-4035-8730-7013878efd28?version=1.0](https://www.diakonie-wissen.de/documents/10179/7909977/P180431_Folder_Partizipation_Kita_190108+Copy.pdf/a13b181d-78c7-4035-8730-7013878efd28?version=1.0) (10.08.2019).
- Hansen, Rüdiger & Knauer, Raingard (2015). *Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Pregel, Annedore (2016). *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 47. München.
- Regner, Michael & Schubert-Suffrian, Franziska (2018). *Partizipation in der Kita*. Freiburg: Herder.
- Schröder, Richard (1995). *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und -gestaltung*. Weinheim: Beltz.

## ■ Qualitätsbereich 5: Rituale und Routinen

Routinen und Rituale unterlegen die Tages- und Wochenabläufe mit Strukturen. Sie geben den Kindern Orientierung und Sicherheit, und sie bieten vielfältige Lerngelegenheiten. Dies gilt für alle Altersgruppen, insbesondere für Kinder, die keine Kita-Erfahrung haben und wenig sprachliche Kompetenzen mitbringen. Mithilfe von Ritualen und Routinen erkennen sie schnell, was von ihnen erwartet wird und gewinnen Vertrauen.

Routinen

*Routinen sind vorhersehbare Aktivitäten. Sie wiederholen sich im Tages- oder Wochenablauf und finden zu festen Zeiten statt. Beispiele sind der Gesprächskreis, Mahlzeiten oder Zähneputzen. Sie sind häufig begleitet von Ritualen.*

Rituale

*Rituale leiten Handlungen ein und sind oft sich wiederholende Reime, Lieder und Chunks. Auch die immer gleiche Ausgestaltung von Geburtstagsfeiern ist ein Ritual.*

Sprachliche Wiederholungen sind gewünscht und förderlich für die Sprachentwicklung. Sie prägen sich gut ins Gedächtnis ein. Die Kinder können sie mitsprechen oder -singen, was sie als Erfolg ansehen und als Beweis ihrer Selbstwirksamkeit. Routinen sind somit ein wichtiger Motivationsschub, besonders für eher schüchterne Kinder.

Rituale und Routinen schaffen und nutzen

1. Im Kita-Alltag haben Rituale in der Regel einen festen Platz. Das Kita-Team plant den Tages- und Wochenablauf mit wiederkehrenden Gesprächsanlässen und sich wiederholendem sprachlichem Input.
2. Die pädagogische Fachkraft nutzt Rituale, um die Familiensprachen der Kinder einzubeziehen, zum Beispiel bei der Auswahl der Lieder, Geschichten und Spiele.

### Tages- oder Wochengestaltung

3. Die pädagogische Fachkraft begleitet die Routinen sprachlich, zum Beispiel während des Freispiels, des Frühstücks, des Gesprächs- oder Morgenkreises und während der Kleingruppen.
4. Die pädagogische Fachkraft veranschaulicht den Tagesablauf bildlich durch Piktogramme, zum Beispiel einen Tisch mit einem Teller für das Mittagessen. Spätestens im Elementarbereich (3 bis 6 Jahre) sind die Piktogramme zusätzlich mit den Schriftbildern in den Zielsprachen unterlegt. Ein Beispiel ist „Frühstück/Breakfast“. Sie versteht die Piktogramme als Basis, die sie zunehmend versprachlicht.

### Begrüßung und Verabschiedung

5. Die pädagogische Fachkraft nutzt das Begrüßungs- und Verabschiedungsritual, um die Besonderheiten zwischen Kulturen zu verdeutlichen und authentische Redewendungen einzuführen, zum Beispiel „Hello, how are you?“, [Hallo!] „Bye, bye, take care!“ [Tschüs, pass auf dich auf!].

### Gruppenaktivitäten

6. Bei der Ausgestaltung der Rituale können Kinder mitentscheiden. Beispielsweise kann beim Aufräumen ein Lied in der Immersionssprache gesungen werden, wie „Everybody is cleaning up, cleaning up, cleaning up, everybody is cleaning up, cleaning up“ [Jeder räumt nun auf] zur Melodie von „London bridge is falling down“.
7. Die pädagogische Fachkraft nutzt die Gestaltungsmöglichkeiten von sprachfördernden Ritualen und Routinen. Beispielsweise stellt ein Gesprächskreis vielfältige sprachliche Anforderungssituationen für Kinder dar:
  - Besprechen des Wetters, auch mit Symbolbildern
  - Besprechen des Wochentags und gegebenenfalls des Datums
  - Durchzählen der Kinder
  - welche Kinder sind anwesend, wer fehlt heute
  - gemeinsames Singen von Liedern
  - Vorlesen oder Erzählen einer Geschichte
  - Spielen eines Gesellschaftsspiels
  - Bericht vom Wochenende
  - Besprechen der Kleidungsstücke zum Hinausgehen.

8. Die Immersions-Fachkraft und die pädagogische Fachkraft stellen sicher, dass das Verhältnis zwischen den Zielsprachen im Gesprächskreis ausgewogen ist. Er kann beispielsweise an zwei Wochentagen in der einen und an drei Wochentagen in der anderen Zielsprache stattfinden. In der nächsten Woche wird gewechselt.

#### Singen, Spielen und Ruhephasen

9. Die pädagogische Fachkraft und die Immersions-Fachkraft gestalten regelmäßig Routinen in Kleingruppen. Sie begleiten nicht immer dieselben Aktivitäten. Dadurch kommen die Kinder, die ihre Aktivitäten frei wählen und Präferenzen haben, mit unterschiedlichen Sprachen in Kontakt. Zum Beispiel bietet die pädagogische Fachkraft an einem Tag Theaterspielen und am Folgetag eine Bilderbuchbetrachtung an; die Immersions-Fachkraft bietet die Aktivitäten entsprechend umgekehrt an.
10. Die pädagogische Fachkraft achtet darauf, dass Lieder mit Ritualen verknüpft sind. Sie singt sowohl mit als auch für die Kinder.
11. Lieder werden als Zusammenkommens- oder Aufräum-Ritual eingesetzt, da sie einprägsamer und wirksamer sind als vergleichbare Worte.
12. Die pädagogische Fachkraft nutzt unterschiedliche Möglichkeiten wie Singen, Vorlesen, Erzählen von Geschichten oder Hören von Hörbüchern für die Ruhe- und Schlafphasen.

#### Besondere Anlässe

13. Die pädagogische Fachkraft gibt Raum für besonderen Anlässe und gestaltet sie gegebenenfalls mit Routinen, wie beispielsweise Geburtstage, ausgefallene Erlebnisse, traurige Ereignisse oder Konflikte.
14. Die pädagogische Fachkraft prüft gemeinsam mit Eltern und Kindern, ob im Festkanon der Kita oder der Gruppe die verschiedenen kulturellen Hintergründe angemessen berücksichtigt werden und schafft gegebenenfalls neue Routinen.



#### Literatur und Anregungen für die Praxis

- Dietze, Margrit (2014). *Krabbelkinder lieben Rituale. Hilfreiche Struktur und Orientierung im U3-Alltag durch Rituale, Lieder und Verse*. Münster: Ökotoxia.
- Hallbauer, Friedrich Andreas (2016). *Perfekt organisiert im Kita-Alltag: Mit Signal- und Ritualekarten den Tagesablauf begleiten. Von A wie „Achtung, aufgepasst“ bis Z wie „Zähne putzen gehen“*. Berlin: Cornelsen.
- Kunz, Hildegard (Hg.) (2014). *Voll lecker! Tischsprüche für Kinder*. München: Don Bosco.
- Nedebock, Ulla (2018). *Rituale bei Kita-Kindern*. Berlin: Cornelsen.
- Redaktionsteam Verlag an der Ruhr (2014a). *Signalkarten für den Kindergarten*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Redaktionsteam Verlag an der Ruhr (2014b). *Signalkarten für die Krippe*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Weitzer, Katrin (2017). *80 Impulse für Achtsamkeit und Wertschätzung in der Kita: Spiele, Übungen und Rituale für Kleine und Große*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

## ■ Qualitätsbereich 6: Sprachliche und kulturelle Vielfalt

In den meisten Kitas ist kulturelle und sprachliche Vielfalt Alltag. Die Kinder bringen ihre Sprache(n) und ihre Kultur(en) mit in die Einrichtung. Der Prozess, dies als Bildungsressource in den Kitas zu sehen und zu nutzen, steht teils noch am Anfang. Unter den Aspekten der Personalknappheit und Gruppengröße sehen sich die Kitas von diesem Anspruch oft überfordert. Fehlende Zeit für die inhaltliche Vorbereitung auf die sprachliche Vielfalt kommt erschwerend hinzu.

Es ist Aufgabe der Kita, die Vielfalt zu leben und sie mit einer positiven Haltung den Kindern im Alltag zu vermitteln. Dies stärkt das einzelne Kind sowie die Gruppe als Gemeinschaft. Gemeinsamkeiten sollten betont werden, ohne Unterschiedlichkeiten auszuklammern. Die pädagogische Fachkraft sollte sich daher fragen, ob und wie sie auf Unterschiede hinweist. Dieser Konflikt wird als Differenzdilemma bezeichnet (vergleiche Kuhn 2018).

### Stärken des Kindes

*Jedes Kind wird, unabhängig von seinem sprachlichen und kulturellen Hintergrund, in seiner sozialen und emotionalen Entwicklung gestärkt.*

Jedes Kind unterscheidet sich in etlichen Merkmalen von anderen Kindern. Beispielsweise könnte ein Kind, das in Deutschland zur Welt kam, dessen Eltern jedoch in einem anderen Land geboren wurden, sich dem einen Land mehr zugehörig fühlen als dem anderen. Es wäre nicht angemessen, das Kind gedanklich einem Land, einer Kultur oder einer Sprache zuzuordnen. Dies würde das Kind in seiner Entwicklung einschränken. Jede Familie ist anders und hat ihre Geschichte. Dies mit den Kindern vorurteilsfrei zu entdecken, kann spannend und gewinnbringend für alle sein.

Der Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung in Kitas und Schulen ist hierbei ein wichtiger Gedanke in der fachlichen Auseinandersetzung. Er basiert auf dem Situationsansatz und dem „Anti-Bias-Approach“ von Louise Derman-Sparks (1989) und wurde von der Fachstelle Kinderwelten angepasst (vergleiche Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung).

*Der Anti-Bias-Ansatz ist ein pädagogischer Ansatz, der sich gegen Einseitigkeit und Diskriminierung wendet.*

Anti-Bias-Ansatz

Die Grundlagen für die vorurteilsbewusste Qualitätsentwicklung in Bezug auf die pädagogischen Fachkräfte sind:

- Wissensweiterung: Beispielsweise mehr Informationen über die Kulturen und Sprachen der Familien zu erlangen, ist bedeutsam und hilft, die Familie und das Kind zu verstehen.
- Selbstreflexion: Jeder Mensch hat Vorurteile. Es geht darum, sich diese bewusst zu machen und abzubauen, denn Vorannahmen können zu Missverständnissen führen und beeinträchtigen gegebenenfalls die Bildungspartnerschaft mit den Eltern.
- Praxisreflexion: Dies beinhaltet, die pädagogische Arbeit zu durchleuchten, insbesondere die Interaktion mit Kindern, das Material, die Räumlichkeiten, die Kooperation mit Eltern und die Informationsmaterialien der Kita im Hinblick auf Zugänglichkeit und mögliche Einseitigkeiten.

Die Ziele der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung:

1. Ich-Identität und Bezugsgruppen-Identität stärken
2. Respekt für Vielfalt entwickeln
3. kritisches Denken über Vorurteile und Diskriminierung anregen
4. sich Diskriminierung und Vorurteilen widersetzen (vergleiche Koné 2016).

Dies kann mithilfe von Empowerment umgesetzt werden.

*Empowerment ist ein ressourcenorientierter Ansatz zur Stärkung der Selbstbestimmung der Kinder, aus eigener Kraft oder mithilfe der pädagogischen Fachkräfte.*

Empowerment

Wichtig ist das Wissen um die konkrete Sprachsituation in der Familie. Sie sollte bei jeder Neuaufnahme thematisiert werden. Nicht jedes Kind mit Migrationshintergrund wächst zwangsläufig zwei- oder mehrsprachig auf. Um die Sprachentwicklung beurteilen, einordnen und fördern zu können, sollten folgende Hintergrundinformationen von den Eltern erfragt werden:

- Wie wird der Name des Kindes richtig ausgesprochen? Hat er eine Bedeutung in der Herkunftssprache?
- Wer spricht welche Sprache(n) mit dem Kind?
- Welche Sprache(n) spricht das Kind am liebsten?
- Wie schätzen die Eltern die Sprachkenntnisse der Sprache(n) ein?
- Lesen die Eltern oder andere ihrem Kind vor? Wenn ja, in welcher Sprache?
- Was soll das Kind nach Möglichkeit in der Kita lernen, welche Erwartungshaltung haben die Eltern an die Kita?

### *Sprachliche und kulturelle Vielfalt*

*Sprachliche und kulturelle Vielfalt sind eine Bereicherung für die Kita. Eine positive Haltung der pädagogischen Fachkraft hierzu unterstützt die Entwicklung der Kinder.*

### **Rolle der Erstsprache(n) in der Kita**

Die Erstsprache(n) der Kinder bilden das Fundament für weitere Sprachen und spielen eine entscheidende Rolle für deren Erwerb. Sie ermöglichen die Kommunikation im Familienverband. Das Sprechen der Erstsprache(n) schadet dem Zweitspracherwerb nicht.

Meist sind die Familiensprache(n) und die Umgebungssprache die Erstsprachen der Kinder. Die Wahrnehmung und Wertschätzung der Familiensprache(n) ist unabdingbar, da der Verlust der Familiensprache zu Identitäts- und Beziehungskonflikten führen kann. Jedes Kind soll sich so angenommen fühlen, wie es ist.

### *Erstsprachen als Fundament*

*Die Erstsprachen der Kinder bilden das Fundament für den Erwerb weiterer Sprachen.*

### Wertschätzung und Gebrauch der Erstsprachen

1. Die pädagogische Fachkraft zeigt ihre Wertschätzung für alle Erstsprachen der Kinder. Sie versteht sich als Lernende und verhält sich allen Sprachen gegenüber offen, interessiert und neugierig. Beispielsweise lernt sie zehn wichtige Wörter in der Sprache des Kindes. Oder sie fragt: „Was heißt Banane auf Türkisch?“. Das erleichtert die Kommunikation mit dem Kind und zeigt ihm, dass auch sie eine Lernende ist.
2. Die pädagogische Fachkraft lässt die Kinder entscheiden, in welcher Sprache sie miteinander sprechen. Sie sensibilisiert die Kinder jedoch dafür, dass andere Kinder sich ausgeschlossen fühlen können, wenn sie die Sprache nicht verstehen.
3. Die pädagogische Fachkraft gibt den Erstsprachen der Kinder Raum im Kita-Alltag, indem sie beispielsweise nach dem jeweiligen Wort in anderen Sprachen fragt. Geht es im Gesprächs- oder Morgenkreis um Tiere, kann die pädagogische Fachkraft fragen, wie dieses Tier in anderen Sprachen heißt und sich erkundigen, wie die Geräusche des Tiers in anderen Sprachen nachgemacht werden.
4. Die pädagogischen Fachkräfte können je nach Kita-Konzept ihre Erst- oder Zweitsprachen einsetzen, um mit den Kindern in deren Erstsprache zu sprechen. So werden vorhandene sprachliche Ressourcen der pädagogischen Fachkräfte sinnvoll genutzt.
5. Die pädagogische Fachkraft reagiert positiv, wenn die Kinder metasprachlich handeln, zum Beispiel Vergleiche zwischen den Sprachen anstellen.
6. Die pädagogische Fachkraft ermutigt die Kinder, etwas in ihrer Familiensprache auszudrücken.

### Aktivitäten in den Erstsprachen

7. Die pädagogische Fachkraft bindet die Erstsprachen aktiv ein, zum Beispiel durch das Hören von Liedern in den Erstsprachen der Kinder auf CD oder im Internet, oder sie gestaltet mit den Kindern ein Buch in mehreren Sprachen (vergleiche Bücherpiraten 2019).
8. Die pädagogische Fachkraft integriert die Erstsprachen in Rituale. So können an Geburtstagen Geburtstagslieder in den Erstsprachen der Kinder gesungen werden, wenn möglich auch mit Unterstützung von CD, Internet und dergleichen.
9. Die pädagogische Fachkraft bindet die Eltern ein. Diese werden beispielsweise eingeladen, um in ihrer Erstsprache aus einem Buch vorzulesen oder ein Lied mit den Kindern zu singen.

## Wahrnehmung und kultursensible Wertschätzung der Vielfalt

10. Die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Kinder und des Kita-Teams wird von den pädagogischen Fachkräften, den Kindern, den Familien, der Leitung und dem Träger wahrgenommen und als Ressource und Bereicherung erkannt.
11. Die pädagogische Fachkraft wertschätzt die kulturelle und sprachliche Vielfalt und nutzt sie im Kita-Alltag auf vielfältige Weise. Sie zeigt, dass sie Mehrsprachigkeit als besonderen Schatz ansieht. Die Mehrsprachigkeit und die kulturelle Vielfalt der Kinder und des Kita-Teams werden in der Kita sichtbar und erlebbar.  
Mögliche Beispiele sind:
  - Lesebereich oder Kinderbibliothek mit Büchern in verschiedenen Sprachen
  - Bücher, Musik- und Hörspiel-CDs in den Zielsprachen der Kita sowie in den Erstsprachen in einer für die Kinder zugänglichen Form
  - CDs mit Liedern in verschiedenen Sprachen, darunter auch verschiedensprachige Lieder auf der gleichen CD, um die Gleichwertigkeit der Sprachen zu demonstrieren
  - Räume kultursensibel gestalten; die Einbeziehung der Familien hilft dabei, dass Kulturen nicht fremdbestimmt eingeschätzt werden.
12. Die Wertschätzung und die kulturelle und sprachliche Vielfalt werden auf vielfältige Weise sichtbar. Zum Beispiel sind alle Eltern mit ihren unterschiedlichen Kulturen in der Kita willkommen. Sie sollten in die pädagogische Arbeit einbezogen werden und könnten sich zum Beispiel an folgenden Aktivitäten beteiligen:
  - kultursensible Raum- und Wandgestaltung
  - kulturelle und je nach Konzept gegebenenfalls religiöse Feste
  - sie bringen den Kindern verschiedene Familienkulturen nahe, ohne Stereotype zu verstärken
  - sie lesen Geschichten in den Familiensprachen vor oder erzählen Geschichten mit Hilfe von Bildern und Objekten
  - sie sprechen Hörbücher ein
  - sie singen Lieder in den Familiensprachen
  - sie kochen und backen gemeinsam mit den Kindern
  - sie nehmen an Kreativnachmittagen teil
  - sie stellen, gegebenenfalls mit den Kindern, für die Gruppe mehrsprachiges Material her, zum Beispiel Buchstaben in unterschiedlichen Sprachen für eine Buchstabenmagnettafel, mehrsprachige Memoryspiele, mehrsprachige Postkarten, Geburtstagskarten und Briefe für unterschiedliche Anlässe.

13. An Geburtstagen singt die Gruppe das Geburtstagslied in der Sprache des Geburtstagskindes oder in mehreren Sprachen.
14. Die pädagogische Fachkraft nutzt Ausflüge, um kulturelle und je nach Kita-Konzept gegebenenfalls religiöse Besonderheiten mit den Kindern zu besprechen. Beispielsweise können bei einem Besuch im Museum für Islamische Kunst der Ramadan oder bei einem Besuch im Jüdischen Museum die Chanukka-Feier sowie andere Feste thematisiert werden.
15. Die pädagogische Fachkraft versteht sich als Lernende. Sie zeigt sich interessiert an den Sprachen der Kinder und lernt von den Kindern, zum Beispiel einzelne Wörter und Ausdrücke in deren Familiensprachen.
16. Die pädagogische Fachkraft unterbreitet Angebote, in denen die Erstsprachen bewusst zum Einsatz kommen. Ein Beispiel sind Lieder, in denen einzelne Wörter pro Strophe in einer anderen Sprache gesungen werden, wie: "1, 2, 3: one two three, one two three, let us count one two three ..." – „Bir iki üç, bir iki üç, let us count bir iki üç ..." – "Un deux trois, un deux trois, let us count un deux trois" und so weiter.
17. Die pädagogische Fachkraft nimmt eine reflektierte Erwartungshaltung bezüglich der jeweiligen Kulturen ein. Zum Beispiel werden Eltern darum gebeten, eine Speise zu einem Fest beizutragen. Die pädagogische Fachkraft ist offen dafür, was die Familie mitbringt. Möglicherweise hat eine Familie mit türkischen Wurzeln andere kulinarische Vorlieben als angenommen und backt einen Käsekuchen.
18. Eltern wird das Gefühl vermittelt, dass sie in der Kita mit ihren Kindern oder anderen Eltern in ihrer Familiensprache sprechen können.
19. Die pädagogische Fachkraft achtet darauf, dass alle Sprachen der Kinder präsent sind. Auch bei einem zweisprachigen Konzept, das die Zielsprachen und die damit verbundenen Kulturen in den Vordergrund rückt, sollten die Familiensprachen und Kulturen der Kinder nicht unbeachtet bleiben.
20. Die positive Haltung des Teams zur Gleichberechtigung aller Sprachen ohne Sprachhierarchien ist deutlich zu spüren, seien es die Sprachen der Kinder, der pädagogischen Fachkräfte oder der Eltern.

### Ausstattung und Raumgestaltung

21. Die pädagogische Fachkraft achtet auf eine kultursensible Raumgestaltung, die die kulturelle Vielfalt widerspiegelt, ohne dabei Stereotype und Vorurteile zu bedienen.
22. Die pädagogische Fachkraft achtet darauf, dass sich sowohl die Zielsprachen der Kita als auch die Familiensprachen der Kinder bei der Wandgestaltung wiederfinden. Beispiele sind:
  - aktuelle mehrsprachige Projekte der Gruppen
  - mehrsprachige Begrüßung in allen in der Kita vertretenen Sprachen
  - Weltkarte mit den Herkunftsländern der Kinder oder Flaggen
  - Wegweiser zu verschiedenen Hauptstädten.

#### Für die Eltern:

- Flyer, Elternbriefe und Aushänge in der Kita in verschiedenen Sprachen
- mehrsprachige Elterngespräche je nach personellen Ressourcen
- mehrsprachige Mitbring- und Checklisten inklusive Bilder für Eltern, die die Zielsprache der Kita nicht verstehen. Zum Beispiel ist auf einem Bild eine Regenhose dargestellt mit der Bezeichnung „Regenhose“ und dem Wort für Regenhose in verschiedenen Sprachen. Eltern können hieran mitwirken.

#### Im Elterncafé:

- kultursensibles Angebot an Getränken und Snacks
- Austausch zwischen den Eltern
- personelle Ressourcen einsetzen, indem zum Beispiel mehrsprachige Fachkräfte am Elterncafé teilnehmen.

### Eingewöhnung mit mehrsprachigen Kindern

In der Eingewöhnung ist der kontinuierliche Sprachgebrauch der Zielsprache für Kinder unproblematisch. Es ist nicht vordergründig vom Gebrauch der Sprache abhängig, ob sich das Kind in der Kita wohlfühlt. Die pädagogische Fachkraft sollte daher bei der Eingewöhnung viel Wärme und Zuneigung ausstrahlen und ein besonderes Interesse an dem Kind zeigen. Idealerweise sucht sich das Kind seine Bezugsperson unter den pädagogischen Fachkräften aus. Sollte ein Kind sich während der Eingewöhnung unwohl fühlen, analysiert das Gruppenteam in Absprache mit den Eltern die möglichen Gründe.

Um Kindern und Eltern die Eingewöhnung zu erleichtern, sollte sich die Kita Maßnahmen überlegen, die in dieser Schlüsselsituation hilfreich sind, wie zum Beispiel:

1. Die pädagogische Fachkraft kann mit den Eltern eine Wortschatz-Liste anfertigen, wenn das Kind zum Zeitpunkt der Eingewöhnung noch keine der Zielsprachen spricht, das heißt weder Deutsch noch die Immersionssprache. Auf diese Weise können die pädagogischen Fachkräfte die Bedürfnisse des Kindes besser verstehen und es schneller beruhigen. Zum Beispiel hilft es den pädagogischen Fachkräften, Wörter wie „Schnuller“ oder Phrasen wie „Ich muss Pipi“ oder „Ich muss auf Toilette“ in der Erstsprache des Kindes zu verstehen.
2. Die pädagogische Fachkraft macht weitere Kinder in der Gruppe zu Expertinnen und Experten, indem sie Kinder mit der gleichen Erstsprache um ihre Unterstützung bittet. Ein Beispiel: Ein neues Kind spricht Japanisch; eine Sprache, die noch zwei weitere Kinder der Gruppe sprechen. Die pädagogische Fachkraft stellt die Kinder einander vor und zeigt sich an der Sprache interessiert. Wenn die pädagogische Fachkraft das neue Kind nicht versteht, bittet sie die beiden anderen Kinder um Unterstützung, zum Beispiel: „Bitte kommt mal kurz her. Könnt ihr mir sagen, was Suri möchte?“

#### Literatur und Anregungen für die Praxis

- Blaczek, Svenja (2019). *Sprachenvielfalt wertschätzen. Mit dem Bilderbuch „Tschiep!“ von Martin Baltscheit 8 Kita-Projektideen*. Weinheim: Beltz.
- Borke, Jörn & Bruns, Hanna (2013). *Kultursensitive Krippenpädagogik. Anregungen für den Umgang mit kultureller Vielfalt*. Berlin: Verlag das Netz.
- Bücherpiraten e.V. (ohne Jahr). *1001 Sprachen: bilingual-picturebooks.org*, <https://buecherpiraten.de/de/1001-sprache> (28.04.2019).
- Chilla, Solveig & Niebuhr-Siebert, Sandra (2017). *Mehrsprachigkeit in der KiTa. Grundlagen – Konzepte – Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Der Paritätische Gesamtverband (Hg.) (2017). *Herzlich willkommen in unserer Kita. Broschüre in sechs Sprachen*. Berlin.
- Derman-Sparks, Louise (1989). *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*. (Naeyc Series, Band 242). Washington D.C.: NAEYC. [https://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec\\_anti\\_biascurriculum\\_english.pdf](https://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec_anti_biascurriculum_english.pdf) (10.08.2019).

- Diakonie (2019b). Klischeefreie Vielfalt als wichtiges Qualitätsmerkmal und Beitrag zur Demokratieförderung in Kitas. <https://www.diakonie.de/presse-meldungen/klischeefreie-vielfalt-ist-wichtiges-qualitaetsmerkmal-und-beitrag-zur-demokratieforderung-in-kitas/> (23.08.2019).
- Dumas, Kristina (2016). *Anna, Anton, Augensterne*. Berlin: Annette Betz. Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. <https://situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten.html> (05.05.2019).
- Hofbauer, Christiane (2018). *Sprachen und Kulturen im Kita-Alltag*. Freiburg: Herder.
- Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung (Hg.) (2018). *Inklusion in der Fortbildungspraxis. Lernprozesse zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten. Ein Methodenhandbuch*. Berlin: Wamiki.
- Klennert, Jens & Wiedekind, Marèn (Hg.) (2015). *Vielfalt als Chance. Inklusive pädagogische Konzepte in der Frühpädagogik*. Berlin: Verlag das Netz.
- Koné, Gabriele (2016). *Ressourcenorientierte Zusammenarbeit mit Eltern mit Fluchterfahrung*. Fortbildung Kinder und Familien mit Fluchterfahrung, Hannover, 11.11.2016, unveröffentlichte Präsentation.
- Kuhn, Melanie (2018). *Frühpädagogische Professionalität im Kontext von Differenz und Ungleichheit*. Vortrag Fachtag Dachverband zur Förderung von Mehrsprachigkeit in frühkindlicher Bildung und Erziehung e.V. DMBE, Qualifizierte Fachkräfte im mehrsprachigen Kontext, Frankfurt a. M., 23.11.2018, unveröffentlichte Präsentation.
- Kuyumcu, Reyhan (2017). *Bilinguale Vorschulerziehung – Frühkindliche bilinguale Erziehung mit Türkisch als Partnersprache*. In: Yildiz, Cemal, Topaj, Nathalie, Thomas, Reyhan & Gülzow, Insa (Hg.). *Die Zukunft der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem: Russisch und Türkisch im Fokus*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. 232–253.
- Kuyumcu, Safak, Schulz-Schneider, Friederike, Lommel, Annette & Steinlen, Anja K. (2010). *Mit mehreren Sprachen aufwachsen*. Landeshauptstadt Kiel, Amt für Schule, Kinder- und Jugendeinrichtungen, *Interkulturelle Pädagogik* (Hg.).
- Lamm, Bettina (2017). *Handbuch Interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita*. Freiburg: Herder.
- Leist-Villis, Anja (2008). *Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern*. Tübingen: Stauffenburg.
- Maserkopf, Ilka (2019). *Mehrsprachigkeit – So wird die Herausforderung eine Chance und Bereicherung*. KiTa aktuell ND 01.2019, 64-67.
- Meyer, Elke (2015). *Inklusion. Themenkarten für Teamarbeit, Elternabende und Seminare*. München: Don Bosco.

- Peucker, Christian (2016). Kinder mit Fluchterfahrungen in der Kita. In: *Der Paritätische Nordrhein-Westfalen (Hg.). Denkanstöße VIII – Zusammenwachsen – kultursensible und vorurteilsbewußte Bildung in Kindertageseinrichtungen*, 70-73.
- Port, Moni (2018). *Kennst du das schon? Wichtige Wörter in Deutsch, Englisch, Französisch, Arabisch*. Leipzig: Klett Kinderbuch.
- Richter, Sandra (2017). *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in der Kita. Frühpädagogische Konzepte praktisch*. Berlin: Cornelsen.
- Rothweiler, Monika & Ruberg, Tobias (2011). *Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen. Band 12*. München.
- Sallat, Stephan, Hofbauer, Christiane & Jurlita, Robert. (2017). *Inklusion an den Schnittstellen von sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 50*. München.
- Scharff Rethfeldt, Wiebke (2016). *Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder. Ein entwicklungsorientiertes Konzept*. München: Ernst Reinhardt.
- Schmidt, Marc (2018). *Kinder in der Kita mehrsprachig fördern*. München: Ernst Reinhardt.
- Seele, Claudia (2015). *Differenzproduktion durch sprachliche Praktiken. Ethnographische Beobachtungen zur Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Kinderbetreuungseinrichtungen*. In: Schnitzer, Anna & Mörgen, Rebecca (Hg.). *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 153–174.
- Steinlen, Anja K. & Rohde, Andreas (Hg.) (2013). *Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen. Voraussetzungen – Methoden – Erfolge*. Berlin: Dohrmann.
- Sulzer, Annika (2013). *Kulturelle Heterogenität in Kitas – Anforderungen an Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 34*. München.
- Ulich, Michaela, Oberhuemer, Pamela & Soltendieck, Monika (2007). *Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Cornelsen.
- Wagner, Petra (Hg.) (2017). *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Freiburg: Herder.
- Weiterbildungsinitiative (2018) *Fast jedes fünfte Kita-Kind spricht zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch*. <https://www.weiterbildungsinitiative.de/aktuelles/news/detailseite/data/fast-jedes-fuenfte-kita-kind-spricht-zu-hause-ueberwiegend-eine-andere-sprache-als-deutsch/> (18.03.2019).

## ■ Qualitätsbereich 7: Sprachkontinuität

Die Sprachentwicklung der Kinder gelingt insbesondere dann, wenn die Konzepte für Zwei- und Mehrsprachigkeit früh – am besten in der Krippe – beginnen und nach der Kita ohne Unterbrechung weitergeführt werden. Die Kinder profitieren stark von einem Verbund von Kita und Schule, der im Idealfall die Kita, die Grundschule und die weiterführende Schule umfasst. Wenn die Sprachen in Kita und Schule aufeinander aufbauen, können sie sich altersgemäß weiterentwickeln. Dies gilt auch für die Schriftlichkeit.

Bei Verbundangeboten muss bedacht werden, dass die aufnehmende Schule frühzeitig in die Arbeitsweise der Kita eingebunden wird. Kitas sollten rechtzeitig mit Grundschulen Kontakt aufnehmen. Für die Schule bedeutet eine Weiterführung, in der Zielsprache zu unterrichten, was in unterschiedlichem Umfang möglich ist. Am erfolgreichsten ist es, den Unterricht in allen Sachfächern – außer Deutsch – von Klasse 1 an in der Zielsprache zu erteilen.

Möchte sich die Kita für die Sprachkontinuität einsetzen, ist es hilfreich, das Thema mit den Eltern zu erörtern. Dabei ist es wichtig, den Eltern die Angst zu nehmen, ihre Kinder könnten scheitern, wenn der Unterricht in der Zielsprache erteilt wird. Sachinformationen holen die Eltern ins Boot. Der Erfolg der Bestrebungen ist abhängig sowohl vom Engagement der Eltern, der Kita und weiterer Verbündeter als auch vom politischen Willen. Die entscheidende Hürde ist genommen, wenn die aufnehmende Grundschule Bereitschaft zeigt und die Unterstützung durch Schulämter und Ministerien erfährt.

Die Bereitwilligkeit der Lehrkräfte, ihre Schule zu verändern, ist sehr unterschiedlich ausgeprägt. Zudem benötigen sie für eine bilinguale Ausrichtung neben der administrativen auch fachliche Unterstützung. Am Anfang kann es hilfreich sein, die Lehrkräfte in die Kita zur Hospitation einzuladen. Auch eine fachlich informative Veranstaltung in der Kita, beispielsweise mit einem selbstgedrehten Film, kann die Lehrkräfte der Grundschule für die Idee interessieren oder sogar begeistern. Im Idealfall gelingt es, dass eine bilinguale Klasse eingerichtet wird. Der Weg dahin kann allerdings steinig sein.

*Mehrsprachigkeit gelingt insbesondere dann, wenn das „Sprachbad“ Immersion nahtlos nach der Kita fortgeführt wird.*

Fortführung der Sprachen

### Fortführung der Sprachen

1. Die Kita setzt sich für eine Zusammenarbeit mit Grundschulen ein, um den Kindern die Fortführung der erworbenen Sprachen zu ermöglichen. Die Voraussetzung hierfür ist die Bereitschaft zur Zusammenarbeit auf beiden Seiten.
2. Im Rahmen der Kooperation mit der Grundschule setzen sich die pädagogischen Fachkräfte und die Leitung der Kita für die Wertschätzung und im besten Fall die Fortführung der Familiensprachen ein.
3. Die Kita und die zuständige Grundschule organisieren gemeinsam einen Elterninformationsabend für zukünftige Schulkinder, auf dem das zwei- und mehrsprachige Konzept vorgestellt wird.
4. Die pädagogische Fachkraft stärkt die Eltern, sich für die Fortführung der Zielsprachen der Kita einzusetzen. Sie betont, dass sprachliche Kontinuität für den Erhalt und die Weiterentwicklung der erworbenen Sprachen anzustreben ist.

### Literatur und Anregungen für die Praxis

- Fischer, Uta (2019). Stolpersteine beim Aufbau eines bilingualen Bildungsganges an einer Grundschule. In: Rohde, Andreas & Steinlen, Anja K. (Hg.). Sprachenvielfalt als Ressource begreifen. Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen, Band II. Berlin: Dohrmann, 148–154.*
- Kersten, Kristin, Fischer, Uta, Burmeister, Petra, Lommel, Annette, Steinlen, Anja K. & Thomas, Shannon (2010). Immersion in Primary School. A Guide. Early Language and Intercultural Acquisition Studies. EU-gefördertes multilaterales Comenius-Projekt. www.fmks.eu (05.05.2019).*

## ■ Qualitätsbereich 8: Zusammenarbeit mit den Familien

*Im Folgenden wird „Eltern“ oder „Familien“ stellvertretend für alle an der häuslichen Erziehung des Kindes Beteiligten benutzt.*

Der gesetzliche Rahmen für die Zusammenarbeit von Kita und Eltern ist in den Bundesländern unterschiedlich. Ein gewisses Mitsprache- und Mitwirkungsrecht wird ihnen jedoch in allen Bundesländern eingeräumt. Dazu gehört die Einbindung der Eltern durch die Vertretung im Elternbeirat. Über diese Gremienarbeit hinaus können Eltern das pädagogische Konzept mitgestalten. Dieser Aspekt ist für zwei- und mehrsprachige Kitas von besonderer Bedeutung und kann hier, wenn die Partizipation ernst genommen wird und nicht nur ein Schlagwort ist, ein Gewinn für alle sein.

### Unterstützung von Seiten der Familien

*Unterstützung von Seiten der Familien ist sehr wichtig für die Kita. Die Eltern kennen den Wert der Mehrsprachigkeit. Ziel ist es, sie von dem zwei- und mehrsprachigen Konzept zu überzeugen, damit sie es unterstützen.*

Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ist in zwei- und mehrsprachigen Einrichtungen komplex: Hier kommt zusätzlich zu allen pädagogischen und organisatorischen Themen der Aspekt der Mehrsprachigkeit hinzu. Um das zwei- und mehrsprachige Konzept oder sprachpädagogische Vorgehensweisen den Eltern verständlich zu machen, bedarf es seitens der Kita zusätzlicher Anstrengungen und seitens der Eltern zusätzlicher Zeit. Je transparenter die Kita arbeitet, desto wahrscheinlicher ist es, dass Eltern Interesse zeigen und bereit sind, sich einzubringen. Es ist aber auch Realität, dass Eltern bereits zeitlich so ausgelastet sind, dass sie Gestaltungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten nicht oder nur begrenzt wahrnehmen können.

Man kann zwei Wirkrichtungen bei Elternbeteiligung ausmachen:

- Angebote, die die Kita den Eltern macht
- Angebote, die die Eltern der Kita machen

(vergleiche Mieth 2018).

Eine respektvolle und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Familien ist fundamental für jede Kita. Betrachten wir zwei- und mehrsprachige Kitas, sollte man erwarten können, dass Eltern, die dieses Bildungsangebot annehmen, von dem Konzept überzeugt sind. Ihnen sollte Mehrsprachigkeit wichtig sein. Im Idealfall wünschen sie sich für ihre Kinder sprachliche und kulturelle Vielfalt.

#### Zusammenarbeit auf Augenhöhe

1. Die Eltern werden herzlich in der Kita empfangen. Die pädagogische Fachkraft geht aufgeschlossen auf alle Eltern zu und verhält sich bei möglichen interkulturellen und sprachlichen Herausforderungen unterstützend.
2. Die Familien und die pädagogischen Fachkräfte arbeiten im Sinne einer Bildungspartnerschaft mit der gemeinsamen Verantwortung für das Kind offen und konstruktiv zusammen. Sie klären gemeinsam, welche Erwartung Familien an die Einrichtung haben und gleichen ihre Vorstellungen miteinander ab. Dabei beachten die pädagogischen Fachkräfte kultursensibel die unterschiedlichen Erziehungskonzepte, die kulturell bedingt sein können.
3. Pädagogische Fachkräfte und Leitung zeigen in der Zusammenarbeit mit den Familien Respekt und Wertschätzung gegenüber anderen Kulturen. Sie gehen kultursensibel bei Elterngesprächen vor, zum Beispiel in Bezug auf Höflichkeit, Direktheit und Vertraulichkeit.
4. Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen, wo möglich, die Eltern sprachlich, so dass sie sich bei Elternversammlungen austauschen können.
5. Pädagogische Fachkräfte und Leitung berücksichtigen bei Elterngesprächen die eventuell bestehende Sprachproblematik. In Bezug auf die Wahl der Sprache sollte es keinen Zwang geben. Verschiedene Sprachen sowie Körpersprache werden eingesetzt, wenn es der Verständigung dient.
6. Für die Besprechung von schwierigen Themen wird eine dolmetschende Person herangezogen, wenn es zwischen Eltern und pädagogischer Fachkraft und Leitung keine gemeinsame Sprache gibt.

7. Die pädagogische Fachkraft spricht mit Eltern über Fragen der Sprachentwicklung des Kindes. Sie rät beispielsweise Eltern in einer Phase der Sprachverweigerung, die Familien- oder Erstsprache kontinuierlich weiter zu gebrauchen. Dies gilt auch, wenn das Kind nicht in der Sprache antworten sollte. Die Eltern üben keinen Druck aus und zeigen sich geduldig.
8. Die pädagogische Fachkraft führt regelmäßig Entwicklungsgespräche mit den Eltern über die mehrsprachige Sprachentwicklung.
9. Die pädagogische Fachkraft fragt die Eltern bei den Entwicklungsgesprächen, wie sich die Familiensprache des Kindes entwickelt. Sie unterstützt die Eltern darin, zu Hause weiter die Familiensprache(n) zu sprechen.
10. Leitung und pädagogische Fachkräfte informieren sich bei jeder Neuaufnahme über die reale Sprachsituation in der Familie.
11. Die Kita ermöglicht Hospitationen, um Vertrauen, gegenseitiges Verständnis und die Zusammenarbeit zu fördern.

### Mehrsprachige Kommunikation

*Die Kommunikation in Form von Aushängen, Briefen und Flyern erfolgt in den Zielsprachen der Kita.*

### Mehrsprachige Elterninformationen und -veranstaltungen

12. Die Kita bietet Elterninformationsveranstaltungen zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität an.
13. Die Kita stellt sicher, dass alle Eltern den Elterninformationsveranstaltungen folgen können und zieht gegebenenfalls dolmetschende Personen hinzu für Eltern, die keine der Zielsprachen der Kita verstehen.
14. Die Kita überlässt den Eltern Informationsflyer zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität und verleiht entsprechende Fachliteratur.
15. Aushänge in der Kita, Elternbriefe sowie Flyer stehen in allen Zielsprachen der Kita zur Verfügung, das heißt in Deutsch und der oder den Immersionssprachen.
16. Das Informationsmaterial, das jede Familie bei der Eingewöhnung erhält, steht soweit erforderlich in den Zielsprachen der Kita zur Verfügung.
17. Die Leitung und die pädagogischen Fachkräfte nutzen unterschiedliche Wege für die Gestaltung der Bildungspartnerschaft, um möglichst viele Eltern zu erreichen. Beispiele sind ein Newsletter, der an

interessierte Eltern verschickt wird, oder ein Elternportal mit aktuellen Informationen über die Arbeit und Veranstaltungen der Kita, über das Eltern und Team direkt in Kontakt treten können.

18. Die sprachliche Entwicklungsbeobachtung ihres Kindes wird den Eltern auf Wunsch digital zur Verfügung gestellt. Dazu gehören auch Fotos von Lernsituationen.



#### Aktive Elternmitarbeit

19. Eltern werden von den pädagogischen Fachkräften und der Leitung zur Mitgestaltung ermutigt, zum Beispiel beim Übersetzen von Elternbriefen und Aushängen in weitere Familiensprachen oder beim Vorstellen der Kulturen.
20. Eltern werden darin unterstützt, Angebote zu entwickeln für andere Eltern in der Kita, zum Beispiel Sprach- oder Konversationskurse in Deutsch, der oder den Immersionsprachen oder weiteren Sprachen.
21. Die Eltern können helfen, weitere Materialien in den verschiedenen Sprachen zu erstellen. Ein Beispiel sind Mitbringlisten für Ersatzkleidung und weitere Dinge, die durch das entsprechende deutsche Wort ergänzt werden können.

*Literatur und Anregungen für die Praxis*

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2018). *Bildbuch: Kita-Alltag: Bildgestützte Kommunikation mit Eltern in der Kita*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. <https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/themen/zusammenarbeit-mit-familien/bildbuch-kita-alltag/> (13.08.2019).
- Deutsche Liga für das Kind (Hg.) (2018b). *Gemeinsame Verantwortung für das Kind. Frühe Kindheit* 06.2018.
- Fialka, Viva (2014). *Wie Sie die Zusammenarbeit mit Eltern professionell gestalten: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft*. Freiburg: Herder.
- Lindner, Ulrike (2013). *Klare Wort finden. Elterngespräche in der Kita. Professionell vorbereiten, kompetent kommunizieren, Konflikte entschärfen*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Lokhande, Mohini (2014). *Kitas als Brückenbauer. Interkulturelle Elternbildung in der Einwanderungsgesellschaft*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration.
- Mieth, Cindy (2018). *Organisationsentwicklung in Kitas – Beispiele gelungener Praxis*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. [https://www.uni-hildesheim.de/media/ub/Organisationsentwicklung\\_im\\_Elementarbereich/Organisationsentwicklung\\_in\\_Kitas\\_Gesamt\\_Final.pdf](https://www.uni-hildesheim.de/media/ub/Organisationsentwicklung_im_Elementarbereich/Organisationsentwicklung_in_Kitas_Gesamt_Final.pdf) (06.08.2019).
- Nachtmann, Raphaela (2017). *Elterngespräche in der Kita ohne Dolmetscher! Mit über 200 mehrsprachigen Bildkarten Sprachbarrieren überwinden*. München: Cornelsen.
- Schlösser, Elke (2017). *Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell: Informationen und Methoden zur Kooperation mit Eltern – mit und ohne Migrationserfahrung – in Kita, Grundschule und Familienbildung*. Aachen: Ökotopia.
- Wilkening, Nina (2017). *Kinder ohne Deutschkenntnisse in der Kita eingewöhnen. Praxishilfen, Vorlagen, Checklisten*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

## ■ Qualitätsbereich 9: Träger, Leitung, Team und Konzept

Die vertrauensvolle Zusammenarbeit von Träger, Leitung und Team ist sehr bedeutsam für den Erfolg der zwei- und mehrsprachigen Kita. Diese Verzahnung ist ebenso wichtig wie die regelmäßige Reflektion der Inhalte des Konzepts und der Umsetzung durch die pädagogischen Fachkräfte.

Träger und Leitung sind verantwortlich für eine fortlaufende Qualitätsentwicklung. Jede Kita legt für sich in Einklang mit dem Träger und dem Leitbild der Kita die konkreten Ziele früher mehrsprachlicher Bildung fest. Eine Haltung, die durch Neugierde, Offenheit und Lernbereitschaft geprägt ist, ist hierfür unerlässlich. Leitung und Kita-Team, die die eigene Arbeit reflektieren und weiterentwickeln möchten, erkennen, in welchen Bereichen Entwicklungsbedarf besteht.

### Rolle des Trägers

Der Träger entscheidet sich gemeinsam mit der Kita bewusst für ein Konzept der Zwei- und Mehrsprachigkeit und steht der Leitung und dem Team in der Umsetzung unterstützend zur Seite. Insbesondere sieht der Träger seine Aufgabe darin,

- zur Implementierung des Sprachkonzepts beizutragen
- die Leitung bei der Umsetzung des Sprachkonzepts, der Personalgewinnung und -einarbeitung sowie der Qualitätsentwicklung zu unterstützen
- Zeit und Budget zu geben für sprach- und konzeptbezogene Fortbildung
- seine Erwartungen an Qualitätsentwicklungsprozesse zu vermitteln
- nach außen die Rolle der Mehrsprachigkeit in der heutigen Gesellschaft zu kommunizieren.

### Unterstützung des Sprachkonzepts

1. Träger und Leitung stellen einen angemessenen Personalschlüssel sicher.
2. Träger und Leitung stellen sicher, dass eine angemessene Anzahl von pädagogischen Immersions-Fachkräften entsprechend ihrem Konzept eingestellt wird. Begreift sich die Kita als immersiv arbeitend, sollte ein Sprachanteil in der Immersionssprache von mindestens 50 Prozent in den Kernbetreuungszeiten gewährleistet sein.
3. Der Träger ermöglicht, dass die Leitung in Abstimmung mit dem Träger Entscheidungen treffen kann, die die Qualität der Kita in Bezug auf die Umsetzung des Sprachkonzepts verbessern.
4. Der Träger sorgt in Abstimmung mit der Leitung dafür, dass den pädagogischen Fachkräften wöchentliche, regelmäßige Vorbereitungszeiten zur Verfügung stehen. Dies dient der Qualitätssicherung.
5. Der Träger findet angesichts des Fachkräftemangels Möglichkeiten, die Immersionskräfte auf Wunsch bei einer berufsbegleitenden Ausbildung zu unterstützen, beispielsweise durch Freistellung oder finanzielle Anreize.
6. Der Träger erwartet und unterstützt Qualitätsentwicklungsprozesse der Kita in Bezug auf das Sprachkonzept. Er ist über die Ergebnisse der Prozesse informiert. Er ermöglicht der Leitung und dem Team Veränderungen, die aus Qualitätsentwicklungsprozessen hervorgehen.
7. Der Träger ermöglicht, dass die Leitung und das Team an Fortbildungen teilnehmen können, und er übernimmt die Kosten.
8. Der Träger unterstützt die Leitung dabei, dass bei internen Fortbildungen die Zielsprachen der Kita soweit möglich berücksichtigt werden und beispielsweise ein Hand-out in diesen Sprachen vorliegt. Es kann zum Beispiel ein Übersetzungsprogramm wie [www.deepl.com/translator](http://www.deepl.com/translator) genutzt werden.
9. Der Träger unterstützt, dass die Immersions-Fachkräfte sich mit anderen Fachkräften regional vernetzen können, um sich trägerintern und trägerübergreifend auszutauschen.

## Arbeitsbedingungen

10. Der Träger bietet ein attraktives, mehrsprachiges, offenes und kultursensibles Arbeitsumfeld, um qualifizierte pädagogische Fachkräfte mit hoher Sprachkompetenz in den Zielsprachen zu gewinnen.
11. Der Träger unterstützt die Leitung und das Team bei der Personalgewinnung und schafft Strukturen, die die Einarbeitung neuer pädagogischer Fachkräfte ermöglichen. Beispielsweise wird hierfür eine pädagogische Fachkraft stundenweise freigestellt.
12. Träger und Leitung unterstützen die pädagogischen Fachkräfte darin, sich mit der Immersionssprache vertraut zu machen und sie sich gegebenenfalls anzueignen. Beispiele sind die Übernahme von Kursgebühren oder Rücksichtnahme auf Sprachkurse bei den Arbeitszeiten. Dies gilt analog für Immersions-Fachkräfte im Hinblick auf ihre Deutschkenntnisse.

## Informations- und Öffentlichkeitsarbeit

13. Träger und Leitung erläutern den Eltern das Konzept für Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie realistische Ziele. Kommt beispielsweise nur eine Immersions-Fachkraft in einem offenen Konzept auf 50 Kinder, muss die Erwartungshaltung hinsichtlich des Spracherwerbs thematisiert werden.
14. Träger, Leitung und pädagogische Fachkräfte informieren kompetent.
15. Der Träger und die Leitung sind sich dessen bewusst, dass Elternarbeit auch Öffentlichkeitsarbeit ist.
16. Träger und Leitung stellen sicher, dass das Konzept für Zwei- und Mehrsprachigkeit, insbesondere das Immersionsverfahren, nicht als elitär missverstanden wird. Es wird deutlich gemacht, dass derartige Konzepte für alle Kinder geeignet und kostenfrei zugänglich sind.
17. Der Träger und die Leitung sorgen dafür, dass die Webseite der Kita in den Zielsprachen der Kita aufrufbar ist, zum Beispiel in Deutsch und der Immersionssprache.
18. Der Träger nimmt Anregungen und Kritik der Eltern zum Konzept für Zwei- und Mehrsprachigkeit konstruktiv entgegen und erörtert sie mit der Leitung im Hinblick auf die Umsetzung.
19. Der Träger verschafft sich in Zusammenarbeit mit der Leitung regelmäßig ein Bild über die Elternzufriedenheit in Bezug auf Mehrsprachigkeit und Interkulturalität, zum Beispiel mit Elternbefragungen.

### Literatur und Anregungen für die Praxis

*Fthenakis, Wassilios E., Hanssen, Kirsten, Oberhuemer, Pamela & Schreyer, Inge (Hg.) (2003). Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.*

*Steinlen, Anja K., Kersten, Kristin & Piske, Thorsten (2019). Mehrsprachige Jungen als Problemfall in bilingualen Kitas? Zur Rolle von Geschlecht und sprachlichem Hintergrund. In: Rohde, Andreas & Steinlen, Anja K. (Hg.). Sprachenvielfalt als Ressource begreifen. Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen, Band II. Berlin: Dohrmann, 71–88.*

### Rolle der Leitung

Die Leitung verfügt idealerweise sowohl über Kompetenzen im Bereich Leitungshandeln als auch über Grundlagen des zwei- und mehrsprachigen Spracherwerbs. Sie ist von früher Mehrsprachigkeit überzeugt, unterstützt das Sprachkonzept und stellt die Umsetzung sicher. Sie weiß um die Wichtigkeit von Kommunikationsprozessen und reflektiert ihr Leitungshandeln. Sie hat Grundkenntnisse von Qualitätsentwicklungsprozessen. Sie motiviert das Team und sieht Personal- und Teamentwicklung als ihre Aufgabe an. Sie vermittelt, dass Qualitätsentwicklung eine Aufgabe der Kitas ist und ein nie endender Prozess. Die Leitung begegnet allen Kindern und ihren Familien mit Respekt und Wertschätzung, unabhängig von Sprache und Kultur.

### Aufgaben der Leitung

1. Die Leitung entwickelt mit dem Team ein Leitbild unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität und stellt dessen Umsetzung im Kita-Alltag sicher.
2. Die Leitung entwickelt in Absprache mit dem Träger Strukturen, die für die Umsetzung und Weiterentwicklung des Konzepts für Zwei- und Mehrsprachigkeit notwendig sind. Mögliche Beispiele sind:
  - Vorbereitungszeiten
  - mindestens eine Immersions-Fachkraft pro Gruppe
  - regelmäßige Teamtreffen
    - des gesamten pädagogischen Teams
    - der pädagogischen Fachkräfte pro Gruppe
    - der pädagogischen Fachkräfte mit der Zielsprache Deutsch
    - der Immersions-Fachkräfte
  - Dokumentation der Immersionssprache(n).

3. Die Leitung reflektiert gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften das Konzept und entwickelt es weiter.
4. Die Leitung kennt die Prinzipien der Personalentwicklung. Sie nutzt regelmäßig Personalentwicklungsgespräche.
5. Die Leitung verfügt zumindest über Basiswissen zu ein- und mehrsprachigen Spracherwerbsprozessen oder eignet es sich an.
6. Die Leitung sorgt dafür, dass Fachliteratur und Informationsmaterial zur Verfügung stehen, die sowohl vom Team als auch den Eltern ausgeliehen werden können.
7. Die Leitung hospitiert und reflektiert das sprachliche Handeln mit der pädagogischen Fachkraft in Bezug auf die Qualitätsbereiche, insbesondere die Qualitätsbereiche 1 *Qualität des sprachlichen Inputs* und 4 *Interaktion und Gesprächsanlässe*.
8. Die Leitung organisiert die Einarbeitung neuer pädagogischer Fachkräfte mithilfe des Teams und stellt sicher, dass sich die neue Fachkraft mit dem Sprachkonzept vertraut macht. Pädagogische Fachkräfte des Teams können eine Mentorenfunktion übernehmen und in der Einarbeitung unterstützen.
9. Die Leitung stellt sicher, dass Ergebnisse aus Qualitätsentwicklungsprozessen dokumentiert und zugänglich sind.
10. Die Leitung berücksichtigt in der Jahresplanung Fort- und Weiterbildungsbedarf zur frühen zwei- und mehrsprachigen und interkulturellen Bildung und bindet diese in die Qualitätsentwicklung ein. Mögliche Inhalte von Fortbildungen oder Teambesprechungen sind:
  - Vorgehensweisen für reichhaltigen Input in der Immersions-sprache und in den weiteren Zielsprachen einschließlich Deutsch
  - Reflexion der Rolle als Immersions-Fachkraft in einem mehrsprachigen Umfeld
  - Reflexion der kultursensiblen Gestaltung des Kita-Alltags
  - ein- und mehrsprachige Spracherwerbsprozesse bei Kindern.
11. Die Leitung stellt sicher, dass alle in der Kita vorkommenden Sprachen als gleichwertig angesehen werden und es keine Sprachhierarchien gibt. Die Leitung stellt sicher, dass die Familiensprachen der Kinder Wertschätzung in der Kita erfahren und im Alltag berücksichtigt werden.
12. Die Leitung stärkt die Eltern darin, ihre Familiensprache(n) mit ihren Kindern zu sprechen.
13. Die Leitung vertritt das zwei- und mehrsprachige Konzept nach innen und außen, insbesondere auf Informationsabenden für Eltern.
14. Die Leitung kümmert sich gemeinsam mit dem Träger um die notwendige finanzielle Ausstattung der Bereiche, die die Zwei- und Mehrsprachigkeit betreffen.

15. Die Leitung fördert den Kontakt und Austausch mit anderen zwei- und mehrsprachigen Kitas, um sich gegenseitig zu inspirieren und voneinander zu lernen, zum Beispiel durch gegenseitige Besuche und Hospitationen.
16. Die Leitung überlegt in Abstimmung mit dem Träger, ob über den gesetzlich vorgeschriebenen Stellenschlüssel hinaus zusätzliches Personal für die Immersionssprache gesucht wird, zum Beispiel für ein Praktikum oder Freiwillige aus dem In- und Ausland. Diese können ein Freiwilliges Soziales Jahr absolvieren, zum Beispiel im Bundesfreiwilligendienst BFD oder im Europäischen Freiwilligendienst EFD.

#### Kommunikation Leitung und Team

17. Leitung und pädagogische Fachkräfte verständigen sich über wesentliche Aspekte interkultureller Kommunikation. Hierzu zählen insbesondere eine kultursensible Gesprächsführung und Kommunikationsstrukturen, die unterschiedliche Erwartungen an Kommunikation berücksichtigen.
18. Die Leitung stellt sicher, dass jede pädagogische Fachkraft des Teams die internen Informationen erhält und versteht. Übersetzungsprogramme können hier helfen, zum Beispiel [www.deepl.com/translator](http://www.deepl.com/translator).

#### Rolle des Teams

Das Team setzt das zwei- und mehrsprachige Konzept überzeugend und engagiert um, indem es den mehrsprachigen Kita-Alltag auf authentische Weise lebt. Alle pädagogischen Fachkräfte und Immersions-Fachkräfte werden als gleichwertig wahrgenommen. Sie haben das gemeinsame Ziel, die Kinder in ihrer ganzheitlichen Entwicklung zu begleiten, zu stärken und insbesondere Sprache(n) zu fördern und die Kultur(en) wertzuschätzen. Die pädagogische Fachkraft und die Immersions-Fachkraft verstehen sich als Team, das sich ergänzt.

Die Arbeitsweisen der pädagogischen Fachkräfte sind generell gleich im Hinblick auf die Sprachvermittlung, sie orientieren sich am pädagogischen Konzept der Einrichtung. Wichtig ist, die Sprachkompetenz der Immersions-Fachkräfte einzuschätzen in Bezug auf Wortschatz, Gramma-

tik, Aussprache und Redefluss. Sprachzertifikate geben hierüber oft nur unzureichend Auskunft. Vielmehr eignet sich ein Gespräch zwischen der Immersions-Fachkraft und kompetenten Sprechern in der Zielsprache.

Darüber hinaus sollte die Immersions-Fachkraft Erfahrung in der alters- und entwicklungsgerechten Kommunikation mit Kindern mitbringen und Reime, Sprachspiele und Lieder in der Zielsprache authentisch einsetzen können. Im Idealfall ist sie fachlich kompetent im Bereich des kindlichen mehrsprachigen Spracherwerbs. Zudem sind Kenntnisse über grundlegende methodische und didaktische Prinzipien der frühkindlichen mehrsprachigen Bildung und Erziehung wünschenswert. Fehlendes Wissen kann durch Fortbildungen erworben werden.

#### Umsetzung des Sprachkonzepts

1. Die pädagogischen Fachkräfte gewinnen das Vertrauen der Kinder durch einen respektvollen, aufgeschlossenen, herzlichen und authentischen Umgang. Sie bauen so eine belastbare Beziehung auf.
2. Das pädagogische Team ist von dem zwei- und mehrsprachigen Konzept überzeugt.
3. Das pädagogische Team wertschätzt die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Kinder und die der pädagogischen Fachkräfte.
4. Die pädagogischen Fachkräfte sprechen die Zielsprachen mit einer hohen Sprachkompetenz. Deutschkenntnisse können auch im Laufe der Zeit erweitert werden.
5. Die pädagogischen Fachkräfte berücksichtigen in ihrer täglichen Arbeit die Qualitätsbereiche zum Spracherwerb, dabei achten sie insbesondere auf den Input.
6. Die pädagogischen Fachkräfte verfügen über Grundlagenwissen zur mehrsprachigen Sprachentwicklung und zur Interkulturalität.
7. Die pädagogischen Fachkräfte reflektieren ihr Sprachhandeln und verändern ihre Arbeit gegebenenfalls.
8. Die pädagogische Fachkraft benennt Probleme, die sie bei der Umsetzung des Konzepts sieht. Sie verhält sich kooperativ im interkulturellen Team.
9. Die pädagogischen Fachkräfte sehen ihre Rolle im Qualitätsentwicklungsprozess. Sie halten sich an gemeinsam getroffene Festlegungen aus den Qualitätsentwicklungsprozessen.
10. Die pädagogischen Fachkräfte nehmen nach Bedarf an Fortbildungen teil zu früher Mehrsprachigkeit und Interkulturalität.

### Mehrsprachige und kultursensible Kommunikationsstrukturen

11. Das Team hält sich an die vereinbarten Kommunikationsgrundsätze, die von Leitung und Team gemeinsam entwickelt werden.
12. Das Team stellt sicher, dass jede pädagogische Fachkraft den Teamtreffen folgen kann und verstanden wird.
13. Das Team legt fest, in welcher Weise die Immersions-sprachen bei den Teamtreffen angemessen berücksichtigt werden können. Zum Beispiel spricht jedes Teammitglied in der Sprache, in der es sich am wohlsten fühlt. Der Inhalt wird bei Bedarf von anderen pädagogischen Fachkräften für das Team übersetzt.
14. Das Team tauscht sich regelmäßig über herausfordernde Situationen des mehrsprachigen Alltags aus.
15. Konflikte, die aufgrund kulturell unterschiedlicher Vorstellungen oder sprachlicher Missverständnisse im Team entstehen, werden im Team gelöst, gegebenenfalls mit Unterstützung. Dabei sind die pädagogische Konzeption, das Leitbild des Trägers und der Bildungsplan maßgeblich. Es ist empfehlenswert, interkulturelle Konflikte im Team zeitnah anzusprechen, damit sie sich nicht verfestigen.

### Die Rolle der Immersions-Fachkraft

16. Die Immersions-Fachkraft ist möglichst Muttersprachler oder Muttersprachlerin oder verfügt über muttersprachliche Kompetenzen (*near native*) in der Immersionssprache. Sie ist nach Möglichkeit kompetent im Bereich der frühkindlichen Bildung.
17. Die Immersions-Fachkraft verfügt zumindest im Bereich des Hörverstehens über Deutschkenntnisse, sofern Deutsch in der Kita eine Zielsprache ist, und zeigt die Bereitschaft, ihre Sprachkenntnisse zu erweitern. Die Forderung einiger Bundesländer, dass Immersions-Fachkräfte Deutsch auf C1-Niveau nach dem Europäischen Referenzrahmen beherrschen, ist nicht nachzuvollziehen und nicht erforderlich.
18. Die Immersions-Fachkraft baut eine emotionale Beziehung möglichst zu allen Kindern auf. Das ist eine Voraussetzung dafür, dass die Kinder ihre Sprache kennenlernen möchten.
19. Die Immersions-Fachkraft hat eine dialogische Haltung gegenüber allen Kindern. Sie reagiert auf deren sprachliche und nonverbale Äußerungen positiv.

20. Die Immersions-Fachkraft geht in der Immersionssprache aktiv ins Gespräch mit den Kindern und signalisiert ihr Gesprächsinteresse auch durch Blickkontakt, Gestik und Mimik. Sie begleitet ihr Handeln und das der Kinder sprachlich.
21. Die Immersions-Fachkraft richtet ihren Sprachgebrauch an den Qualitätsbereichen aus und berücksichtigt den Entwicklungsstand der Kinder.
22. Die pädagogische Immersions-Fachkraft zeigt sich geduldig und gibt den Kindern die Zeit, die sie benötigen, um Aussagen in der Immersionssprache zu verstehen.
23. Gewinnt die Immersions-Fachkraft den Eindruck, dass die Kinder eine wichtige Äußerung oder Aufgabenstellung nicht verstanden haben, formuliert sie die Äußerung nochmals um, das heißt, sie paraphrasiert. Sie unterstützt dies mit Gestik, Mimik, Objekten, Bildern, Gegenständen und selbst erstelltem Anschauungsmaterial (siehe Glossar: Scaffolding).
24. Die Immersions-Fachkraft ermutigt die Kinder zum Gebrauch der Immersionssprache.
25. Die Immersions-Fachkraft signalisiert der deutschsprachigen pädagogischen Fachkraft in Konfliktsituationen, wenn sie sprachliche Unterstützung benötigt.
26. Die Immersions-Fachkraft gestaltet regelmäßig Aktivitäten in Kleingruppen, um den sprachlichen Input in der Immersionssprache zu intensivieren. Sie ist in dieser Situation der alleinige Gesprächspartner. Dies führt dazu, dass die Kinder sich auf die Sprache stärker einlassen.
27. Die Immersions-Fachkraft bietet wechselnde Aktivitäten in Kleingruppen in der Immersionssprache an. Damit berücksichtigt sie unterschiedliche Vorlieben der Kinder und erweitert den Wortschatz in unterschiedlichen Themenfeldern.
28. Die Immersions-Fachkraft schafft Rituale im Tages- und Wochenablauf, die den Gebrauch der Immersionssprache ermöglichen, zum Beispiel beim Begrüßen.
29. Die Immersions-Fachkräfte bieten eine Aktivität gemeinsam an. Auf diese Weise erleben die Kinder die Kommunikation der Fachkräfte untereinander in der Zielsprache. Dies ermutigt die Kinder zum vermehrten Sprachgebrauch.
30. Die Immersions-Fachkraft kann idealerweise die mehrsprachige Sprachentwicklung beurteilen und kennt die Entwicklungsschritte. Passende Angebote erleichtern es dem Kind, die nächste Stufe im Spracherwerbsprozess zu erreichen.

31. Die Immersions-Fachkraft verfolgt die Sprachentwicklung der Kinder aufmerksam. Ist sie hinsichtlich der Bewertung der Sprachentwicklung unsicher, tauscht sie sich im Team aus. Sie stellt sich Fragen, beispielsweise ob die Beobachtung ausschließlich auf die Immersionssprache zutrifft oder auch auf andere Sprachen des Kindes. Gegebenenfalls ziehen sie weitere Expertinnen und Experten hinzu.

#### Die Rolle der deutschsprachigen pädagogischen Fachkraft

Für die deutschsprachige pädagogische Fachkraft gelten Kriterien analog wie für die Immersions-Fachkraft mit folgenden Besonderheiten und Ergänzungen:

32. Die pädagogische Fachkraft ist sich bewusst, dass die Mehrheit der Kinder sie in der Regel schneller versteht als die Immersions-Fachkraft. Der Grund ist, dass Deutsch die Umgebungssprache im Kita-Umfeld ist.
33. Die pädagogische Fachkraft übersetzt die Äußerungen der Immersions-Fachkraft nicht ins Deutsche. Es könnte die Autorität der Immersions-Fachkraft untergraben werden, wenn die Kinder wissen, dass eine Klärung auf Deutsch erfolgt. Sie würden der Immersions-Fachkraft weniger aufmerksam zuhören.
34. Die pädagogische Fachkraft gibt der Immersions-Fachkraft den Raum und die Zeit, die sie benötigt, um die Aussage zu vermitteln.
35. Die pädagogische Fachkraft unterstützt die Immersions-Fachkraft sprachlich bei Konfliktsituationen, wenn ihr dies signalisiert wird oder es vorab für Konfliktsituationen vereinbart wurde.
36. Die pädagogische Fachkraft verfügt mindestens über Kenntnisse im Hörverstehen in der Immersionssprache oder zeigt die Bereitschaft, sich diese Sprachkenntnisse anzueignen.

#### Die Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte und der Immersions-Fachkräfte

37. Alle pädagogischen Fachkräfte und die Immersions-Fachkräfte verstehen sich als Team und setzen ihr gemeinsames Ziel um, nämlich die mehrsprachige Sprachbildung der Kinder und das Erleben der kulturellen und sprachlichen Vielfalt als Bereicherung.

38. Die pädagogischen Fachkräfte und die Immersions-Fachkräfte stimmen Aktivitäten und Rituale miteinander ab, die sie jeweils in ihrer Zielsprache einsetzen. Sind sie gemeinsam in der Gruppe anwesend, stellen sie sicher, dass häufiger die nicht-dominante Sprache für Rituale verwendet wird. Die nicht-dominante Sprache ist meist für die Mehrheit der Gruppe die Immersionsprache.
39. Alle pädagogischen Fachkräfte sprechen ab, in welchen Situationen sie sich sprachlich gegenseitig unterstützen, zum Beispiel wie sie mit Gefahren- und Notsituationen umgehen wollen.
40. Die pädagogischen Fachkräfte besprechen, in welcher Sprache sie miteinander kommunizieren wollen. Dies setzt voraus, dass jeder sein Gegenüber versteht.
41. Die pädagogische Fachkraft beherrscht die Immersionsprache so weit, dass sie die Situationen einordnen kann. Sie ist bereit, dazulernen.

### Konzepterstellung für Zwei- und Mehrsprachigkeit

Das QITA-Kriterienhandbuch kann zur Konzepterstellung und zur Überprüfung vorhandener Konzepte herangezogen werden, da es in allen relevanten Bereichen Kriterien auflistet, die für Zwei- und Mehrsprachigkeit von Bedeutung sind.

Das sprachliche Konzept erläutert und begründet die mehrsprachige Arbeit der Kita. Es stellt die Ziele und Methoden dar und bietet damit eine Orientierung für die pädagogischen Fachkräfte, Eltern und Netzwerkpartner. Es ergänzt die pädagogische Konzeption der Kita.

Die Erarbeitung eines zwei- und mehrsprachigen Konzepts und seine Fortschreibung geschieht am besten in Zusammenarbeit von Leitung und Team. Die Leitung steuert diesen Qualitätsentwicklungsprozess, sollte sich aber bei Bedarf auch Unterstützung von außen holen. Die Beteiligten setzen sich während des Prozesses mit den Zielen und der Umsetzung der sprachlichen Arbeit auseinander.



Im Sprachkonzept können beispielsweise folgende Fragen beantwortet werden (vergleiche [www.KEA-Hildesheim.de](http://www.KEA-Hildesheim.de)):

- Welche Ziele im Hinblick auf die mehrsprachige Entwicklung sollen erreicht werden?
- Wie können die Ziele erreicht werden?
- Warum ist Sprache so bedeutsam für die kindliche Entwicklung und welchen Stellenwert hat Sprache in unserer Kita?
- Reflektieren die pädagogischen Fachkräfte ihre Rolle als Sprachvorbild?
- Was bedeutet mehrsprachige Bildung für das Team, wie wird sie sichtbar und umgesetzt?
- Wie werden Sprechanlässe geschaffen und wie wird die Sprechfreude der Kinder gefördert?
- Was bedeutet Literacy für das Team und wie wird sie im Alltag umgesetzt und sichtbar?
- Welche unterschiedlichen Sprachen und Kulturen sind im Team, bei den Kindern und bei den Eltern aktuell vertreten und wie werden sie in der Kita spürbar?
- Wie gelingt es, dass sich Menschen mit unterschiedlichen Sprachen und Kulturen willkommen fühlen?
- Wie werden die mehrsprachigen Sprachbildungs- und Sprachförderkompetenzen der pädagogischen Fachkräfte kontinuierlich gestärkt und weiterentwickelt?

Im Konzept sollten die folgenden Punkte festgeschrieben sein:

- Eine Begründung, warum beispielsweise Immersion als Ansatz gewählt wurde.
- Standards, beispielsweise welche Aufgaben und Verantwortlichkeiten die Fachkräfte und die Leitung für die sprachliche Bildung haben.
- Die Stundenanzahl der Immersions-Fachkräfte in den Gruppe(n) und die wöchentliche Vorbereitungszeit.
- Vereinbarung zur Dokumentation der Sprachentwicklung, welche Dokumentationsverfahren die Kita verwendet und wer für die Umsetzung verantwortlich ist.
- Vereinbarung, ob, in welcher Weise und in welchem Umfang die Entwicklung der Zielsprache(n) dokumentiert werden sollen.
- Eine Entscheidung, ob auch die Erstsprachen der Kinder dokumentiert werden sollen, um die ganzheitliche Sprachentwicklung des Kindes aufzuzeigen.
- Eine Vereinbarung, in welchem zeitlichen Abstand die Eltern über die Sprachentwicklung informiert werden und ein Austausch darüber stattfindet.
- Gibt es eine Kooperation mit einer bilingualen Grundschule, kann vereinbart werden, dass über den Sprachstand des jeweiligen Kindes, auch mithilfe des Portfolios, informiert wird. Dies erfordert die Einwilligung der Eltern.

#### *Literatur und Anregungen für die Praxis*

- fmks (2015). Leitfaden für die Entstehung eines zweisprachigen (bilingualen) Kindergartens. [www.fmks.eu](http://www.fmks.eu), <https://www.fmks-online.de/shop.html> (01.05.2019).
- KEA-Hildesheim. Kinder entwickeln alltagsintegriert Sprache. Reflexionsfragen zum Thema Sprachbildung und Sprachförderung. <http://www.kea-hildesheim.de/> (05.05.2019).
- Kersten, Kristin, Rohde, Andreas, Schelletter, Christina & Steinlen, Anja K. (Hg.) (2010a). *Bilingual Preschools. Vol. I: Learning and Development*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Kersten, Kristin, Rohde, Andreas, Schelletter, Christina & Steinlen, Anja K. (Hg.) (2010b). *Bilingual Preschools. Vol. II: Best Practices*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

## QUALITÄTSENTWICKLUNG

### ■ Begriffsklärung

Was macht die Qualität in einer zwei- und mehrsprachigen Kita in Bezug auf die sprachliche Bildung aus? Qualität kann generell als die Erfüllung von Anforderungen definiert werden. Qualität ist für zwei- und mehrsprachige Kitas die Erfüllung der selbst gestellten Anforderung, das bestmögliche Ergebnis in Hinblick auf Mehrsprachigkeit zu erreichen.

Das QITA-Kriterienhandbuch benennt die erforderlichen Kriterien, die für die gute mehrsprachige Arbeit grundlegend sind. Sie sind aus sprachwissenschaftlicher Sicht für frühkindliche Bildungseinrichtungen zusammengestellt worden. Ziel des Kriterienhandbuchs ist es, für zwei- und mehrsprachige Kindertageseinrichtungen, Fachberatungen und Träger Hilfe und Orientierung im Qualitätsentwicklungsprozess zu geben.

Qualitäts-  
entwicklung

Organisations-  
entwicklung

*Bei der Qualitätsentwicklung werden identifizierte Bereiche qualitativ weiterentwickelt. Sie ist ein nie endender Prozess.*

*Bei der Organisationsentwicklung wird die Kita als Ganzes gestaltet.*

Qualitätsentwicklung ist ein Bestandteil der Organisationsentwicklung. Hierzu gehören die Begriffe Ergebnisqualität, Prozessqualität und Strukturqualität:

*Ergebnisqualität* beschreibt hier das bestmögliche mehrsprachige Ergebnis.

*Prozessqualität* beschreibt die Vorgehensweise innerhalb der Einrichtung, hier im Zusammenhang mit der Qualitätsentwicklung. Der Weg ist am erfolgreichsten, wenn Leitung und Team sich über die Herangehensweise einig sind. Am Ende steht die bestmögliche mehrsprachige Qualität.

*Strukturqualität* sind räumlich-materielle und soziale Rahmenbedingungen wie zum Beispiel der Fachkraft-Kind-Schlüssel, die Gruppengröße, Qualifikation und Verfügungszeiten des Personals sowie Fachberatung.

Qualitätsentwicklung befasst sich im QITA-Kriterienhandbuch mit der Weiterentwicklung der sprachpädagogischen Arbeit. Diese hat in jeder Kita Stärken und Schwächen, die den Ist-Zustand darstellen. Die Stärken seiner Arbeit sollte sich das Team bewusst machen und Schwächen sollten systematisch im Qualitätsentwicklungsprozess aufgegriffen werden. Grundsätzlich kann die Qualität der mehrsprachigen Arbeit immer verbessert werden.

Qualitätsentwicklung ist ein immer wiederkehrender dynamischer Prozess, der sich nicht abschließen lässt. Entscheidend dabei ist, dass sich die Arbeit positiv verändert, die gemeinsame Arbeit der pädagogischen Fachkräfte erfüllender und professioneller wird sowie Wertschätzung und Anerkennung erfährt.

### ■ Rolle der pädagogischen Fachkraft

Häufig wird Qualitätsentwicklung als Aufgabe von Träger und Leitung angesehen. Dabei sind es die pädagogischen Fachkräfte, die bei der Umsetzung und Gestaltung der Veränderungsprozesse eine entscheidende Rolle spielen. Träger und Leitung hingegen haben die Aufgabe, diese Prozesse zu initiieren, zu steuern und fachlich zu begleiten. Das Ziel aller Beteiligten sollte sein, die bestmögliche Qualität zu entwickeln und zu sichern. Rahmenbedingungen können ein begrenzender Faktor sein und es ist in diesem Fall zu prüfen, inwieweit diese in Gesprächen mit dem Träger veränderbar sind.

*Kitas reagieren als lernende Organisationen flexibel auf Veränderungen. Sie richten dabei ihre Ziele an den veränderten Erfordernissen aus und leiten die nötigen Entwicklungsprozesse ein.*

*Kita als  
lernende  
Organisation*

Es ist die Aufgabe von Bildungseinrichtungen, die komplexen gesellschaftlichen Gegebenheiten und Ansprüche anzunehmen und sie für alle Beteiligten in gelingende, nachhaltige Bildungsprozesse umzusetzen. Diese Ziele erreichen sie, wenn sie sich als lernende Organisation verstehen. Dazu sollten die pädagogischen Fachkräfte die Bedeutung von Veränderungsprozessen erkennen, ihre Rolle in dem Prozess sehen und verstehen, wie sich Qualität entwickeln lässt.

Wichtige Faktoren dabei sind die Bereitschaft, die eigene Haltung zu reflektieren und die Motivation, die eigene Arbeit zu verändern. Dies gilt für alle pädagogische Fachkräfte einschließlich der Leitung. Die folgenden vier Fragen zur Auseinandersetzung mit dem eigenen professionellen Selbstbild, der eigenen Haltung und Motivation sind dafür hilfreich:

1. Wer will ich als pädagogische Fachkraft sein?
2. Was tue ich von mir aus gerne in Bezug auf den ausgewählten Entwicklungsbereich?
3. Welche Absicht verfolge ich mit meinem Handeln?
4. Was kann ich heute in meiner Arbeit besser machen als gestern?

Bei der Beschäftigung mit diesen Fragen wird gleichzeitig deutlich, welche Stärken vorhanden sind, auf die aufgebaut werden kann. Ebenso zeigt sich, ob und wo Fortbildungsbedarf besteht.

## ■ Einsatz des QITA-Kriterienhandbuchs in den Projektkitas

Das QITA-Projekt beinhaltete die Begleitung der Projektkitas auf dem Weg in einen Qualitätsentwicklungsprozess anhand des QITA-Kriterienhandbuchs. Zugleich sollte geprüft werden, ob die entwickelten Kriterien hierfür geeignet sind. Die QITA-Projektkitas hatten daher die Aufgabe, in ihren Teams aus den neun Qualitätsbereichen denjenigen auszuwählen, mit dem sie ihre Qualitätsentwicklung beginnen wollten. In die Entscheidung flossen Rückmeldungen aus den Hospitationen des QITA-Begleiteams ein und aktuelle Fragestellungen aus den Kitas. Die Auswahl des Themas sollte mehrheitlich entschieden und durch eine Stärke-Schwäche-Analyse sachlich untermauert werden.

Beispielhaft soll nun erläutert werden, wie und bis zu welchem Punkt der begleitete Qualitätsentwicklungsprozess in einer der QITA-Projektkitas verlief, die sich für den Qualitätsbereich 1 *Qualität des sprachlichen Inputs* entschieden hatte. Dieser Qualitätsbereich ist mit seinen Kriterien unter den Überschriften: „Den sprachlichen Input gestalten“ und „Das Verständnis der Kinder fördern“ eine der zentralen Quellen, wenn es um die Verbesserung der Inputqualität geht.

Es fand ein moderierter Teamtag statt, an dem zunächst das Kriterium 1 im Zentrum der Gruppenarbeit stand:

„Die pädagogische Fachkraft nutzt vielfältige Themen, wie zum Beispiel: Ich und meine Familie, Tiere und ihre Umgebung, Sinne, Länder und Kulturen, Natur, Technik und Kunst.“

Nach einem Brainstorming zur Frage, wie man vorgehen wollte, um die Inputqualität zu verbessern, entwickelte das Team Projekte in den Bereichen *Numeracy, Natur, Umgebung* und *Sachwissen, Musik* sowie *Soziale Interaktion* und *Gefühle* (Qualitätsbereich 4 *Interaktion und Gesprächsanlässe*).

Im nächsten Schritt sollte überlegt werden, wie in den Projekten das Verständnis der Kinder gefördert werden kann. „Das Verständnis der Kinder fördern“, Kriterium 15, lautet:

„Der Sprachgebrauch wird durch Bilder, Piktogramme, Symbole und Objekte des täglichen Lebens veranschaulicht sowie durch Lieder, Gesang, Rhythmus und Reime ergänzt. Die pädagogische Fachkraft kann auch Finger- und Handpuppen einsetzen.“



Die Gruppen überlegten sich, wie, an welchen Stellen und mit welchen Mitteln Scaffolding-Techniken eingesetzt werden können.

Der Teamtag verlief sehr zielgerichtet und zeigte, dass die inhaltliche Arbeit dem Team Freude machte. Der Qualitätsentwicklungsprozess wurde an dieser Stelle in die Verantwortung der Einrichtung gegeben, da eine weitere Begleitung nicht mehr zum QITA-Projektinhalt gehörte.

Möglicher Umgang mit den Gruppenergebnissen und weitere Schritte:

- Die Gruppenergebnisse werden bei der nächsten Teambesprechung kurz vorgestellt, damit alle auf dem gleichen Wissensstand sind.
- Das Kita-Team formuliert Ziele, die sich aus der Gruppenarbeit ergeben haben.
- Die Ziele sollen positiv und in Resultatform ausgedrückt werden. Gleichzeitig sollte mitgedacht werden, welche Ebenen betroffen sind: pädagogische Fachkräfte, Team, Leitung, Träger, Kinder und Eltern.

SMART-N-Formel:

- S – Spezifisch
- M – Messbar
- A – Attraktiv
- R – Realistisch
- T – Terminierbar
- N – Nachhaltig

Die SMART-N-Formel hilft dabei, die Ziele so zu formulieren, dass klar wird, was wie getan werden kann, um die Qualität im gewählten Bereich zu verbessern:

- Das Ziel muss spezifisch sein (S).
- Das Ziel muss messbar sein, das heißt, es müssen Indikatoren festgelegt werden. Diese zeigen an, dass die Ziele erreicht wurden (M).
- Das Ziel muss Auskunft geben, ob es für das Team einen Mehrerfolg bedeutet, also arbeitszufriedener macht und attraktiv ist (A).
- Das Ziel muss klar machen, was realistisch, also mit den vorhandenen Ressourcen machbar ist (R).
- Das Ziel muss terminiert werden, das heißt: Welcher Zeitrahmen ist für die Umsetzung realistisch? (T)
- Ist das Ziel nachhaltig, der Nutzen längerfristig sinnvoll? (N).

Mögliche Fragen zur Weiterarbeit sind:

- Wie werden diese Ergebnisse nachhaltig und für alle verfügbar gesammelt?
- Wie werden die Ergebnisse zu einem fachlichen Zugewinn geführt (individuelle Professionalisierung, Teil der Personalentwicklung)?
- Besteht Fortbildungsbedarf in diesem Bereich?
- Welche weiteren Schritte sind zur Zielerfüllung notwendig?
- Welche anderen Ebenen, beispielsweise Träger, Eltern, oder Fachberatung, werden zur Zielerreichung angesprochen?
- Wie werden die Ergebnisse überprüft? Hierzu kann die Kommunikation mit Träger und Eltern hilfreich sein, beispielsweise mittels einer Elternbefragung.
- Welchen Zeitumfang erhält das Thema?

Dieser gemeinsame Prozess ist ein Beitrag zur Personal- und Teamentwicklung. Er kann zu einer veränderten Führungsstruktur und einer veränderten Aufgabenverteilung führen. Er verbessert die Kommunikation und die Fachlichkeit der pädagogischen Fachkräfte.

*Literatur und Anregungen für die Praxis*

- Baum, Heike (2014). *Qualitätsentwicklung und Qualitätsdimensionen anhand der Teamarbeit erklärt*. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/qualitaet-und-qualitaetssicherung/qualitaetsfeststellung-qualitaetsmanagement/2284> (27.04.19).
- Dittrich, Irene, Grenner, Katja, Hanisch, Andrea, Lasson, Andrea & Marx, Jule (2017). *Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Arbeit mit dem Nationalen Kriterienkatalog*. Tietze, Wolfgang & Viernickel, Susanne (Hg.). Weimar: Verlag das Netz.
- fmks (2014). *Bilinguale Kitas in Deutschland*. <https://www.fmks-online.de/download.html> (01.05.2019).
- Mieth, Cindy (2018). *Organisationsentwicklung in Kitas – Beispiele gelungener Praxis*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. [https://www.uni-hildesheim.de/media/ub/Organisationsentwicklung\\_im\\_Elementarbereich/Organisationsentwicklung\\_in\\_Kitas\\_Gesamt\\_Final.pdf](https://www.uni-hildesheim.de/media/ub/Organisationsentwicklung_im_Elementarbereich/Organisationsentwicklung_in_Kitas_Gesamt_Final.pdf) (06.08.2019).
- Steinlen, Anja K. & Piske, Thorsten (Hg.) (2016). *Bilinguale Programme in Kindertageseinrichtungen: Umsetzungsbeispiele und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Narr.
- Viernickel, Susanne (2006). *Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung*. Remagen: Ibus-Verlag.
- Viernickel, Susanne, Fuchs-Rechlin, Kirsten, Strehmel, Petra, Preissing, Christa, Bensel, Joachim & Haug-Schnabel, Gabriele (2016). *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*. Freiburg: Herder.
- Wehrmann, Ilse (2018). *Was macht gute Qualität aus? Tagungsbeitrag: Fachtage für Kindertagesstätten und Kindertagespflege in Stadt und Landkreis Celle. Auf den Anfang kommt es an*. 15.11.2018. <http://ilse-wehrmann.de/files/presentations/181115-celle.pdf> (09.08.2019).



## HÄUFIG GESTELLTE FRAGEN

### ■ Eine Person – eine Sprache

Eine Person – eine Sprache bedeutet, dass eine Person kontinuierlich eine Sprache gebraucht. Eine Person – eine Sprache ist beispielsweise ein Prinzip beim „Sprachbad“ Immersion. In der Kita spricht eine pädagogische Fachkraft zum Beispiel immer Deutsch, die andere stets eine andere Sprache (die Immersionssprache). Dieses Prinzip ermöglicht, dass die Kinder zuverlässig eine gewisse Menge an sprachlichem Input in allen Zielsprachen erhalten.

Dieses Prinzip darf jedoch nicht zu starr verstanden werden. In der Praxis hat sich gezeigt, dass es förderlich für den Spracherwerb ist, wenn die pädagogische Fachkraft Lieder oder Reime in der Sprache der Immersions-Fachkraft mitsingt und umgekehrt. Pädagogische Fachkräfte sind mehrsprachige Vorbilder. Die Kinder dürfen also durchaus wissen, dass die Fachkräfte mehrere Sprachen sprechen und Mehrsprachigkeit normal ist. Die pädagogischen Fachkräfte können daher situationsabhängig auf ihre weiteren Sprachen zurückgreifen. Beispiele können, sofern notwendig, die Kommunikation der pädagogischen Fachkräfte untereinander sein, Elterngespräche, der Gebrauch von Familiensprachen der Kinder oder Gespräche mit externen Personen wie dem Paketboten. Es sollte generell darauf geachtet werden, dass die Zielsprache(n) ausreichend im Kita-Alltag vorhanden ist/sind. Die Immersions-Fachkraft sollte daher möglichst kontinuierlich die Zielsprache sprechen, um sicherzustellen, dass die Kinder viel sprachlichen Input in der Immersionssprache erhalten. In Ausnahmefällen, zum Beispiel in Notsituationen, kann sie davon abweichen.

### ■ Muttersprachler (*native speaker*) und muttersprachliche Kompetenz (*near native*)

Pädagogische Fachkräfte, die die Immersionssprache sprechen, sollten diese Sprache entweder als Erstsprache sprechen oder sie auf einem vergleichbaren Niveau – mit einer *near native*-Kompetenz – beherrschen. Auf diese Weise ist der sprachliche Input natürlich und authentisch. Die Varietät der Sprache ist dabei unerheblich, beispielsweise aus welchem englischsprachigen Land (inklusive Länder, deren Amtssprache Englisch ist) ein Sprecher kommt. Es ist nicht erforderlich, dass pädagogische Immersionsfachkräfte Deutsch auf C1-Niveau nach dem Europäischen Referenzrahmen beherrschen.

### ■ Wann spricht man von einem „Sprachbad“ Immersion?

Bei der Immersion (lateinisch *immersio* = das Eintauchen), die auch als „Sprachbad“ bezeichnet wird, tauchen Kinder in eine neue Sprache ein. Sie sind von der Sprache umgeben. Die Sprache ist immer präsent und ein fester Bestandteil im pädagogischen Alltag. Dafür benötigen die Kinder möglichst viel täglichen Input in der betreffenden Sprache. In der Fachliteratur spricht man von Immersion, wenn die Kinder während 50 Prozent des Kita-Tages von der Zielsprache umgeben sind. So stellt beispielsweise ein wöchentlich stattfindender Spielkurs in einer anderen Sprache kein Sprachbad, sondern allenfalls eine „tröpfelnde Sprachdusche“, dar.

### ■ Wie finde ich Immersions-Fachkräfte?

Angesichts des Fachkräftemangels und der Schwierigkeiten, pädagogische Fachkräfte aus anderen Ländern anerkennen zu lassen – selbst aus anderen Bundesländern –, ist die Personalgewinnung insbesondere von Immersions-Fachkräften ein limitierender Faktor für zwei- und mehrsprachige Einrichtungen. Wichtig aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte sind die Arbeitsbedingungen. Dazu gehören zum Beispiel eine möglichst unbefristete Stelle, ein attraktives, mehrsprachiges, offenes und kultursensibles Arbeitsumfeld, ein angemessenes Gehalt, gegebenenfalls Hilfe bei der Wohnungssuche, ausreichend Vorbereitungszeit und ein Einarbeitungskonzept.

Möglichkeiten, eine vakante Stelle auch in der Immersionssprache auszu-schreiben sind:

- Agentur für Arbeit, Rubrik für ausländische Fachkräfte
- Jobportal des fmks: [www.fmks.eu](http://www.fmks.eu),  
[www.fmks-online.de/stellengesuche.html](http://www.fmks-online.de/stellengesuche.html)
- Portale: [paedpool.net](http://paedpool.net), [toytowngermany.com](http://toytowngermany.com)
- kostenpflichtige Job-Portale wie zum Beispiel Stepstone, gigajob und Indeed
- Deutsch-Französisches Jugendwerk oder ähnliche zweisprachige Organisationen
- Aushänge bei der Volkshochschule, im Supermarkt und ähnliche Orte der Umgebung
- soziale Netzwerke.

### ■ Sprache in Gefahrensituationen

In Gefahren- oder Notsituationen sollte die Wahl der Sprache nicht vorgegeben sein. Es sollte die bestmögliche Sprache für die Situation gewählt werden. Im Mittelpunkt sollten Fragen stehen wie: Worauf reagiert das Kind jetzt? Was benötigt das Kind? Welche Sprache versteht das Kind oder die Gruppe am schnellsten?

Zur Vorbereitung auf Gefahrensituationen, beispielsweise Feuer in der Kita oder Verhalten im Straßenverkehr, sollte die pädagogische Fachkraft den Kindern die Regeln in der Zielsprache anhand konkreter Beispiele verdeutlichen, anschaulich erklären und gegebenenfalls Situationen üben.

Bei Elterngesprächen sollte berücksichtigt werden, dass sich Sichtweisen zum Thema Sicherheit und Gefahrensituationen in verschiedenen Kulturen unterscheiden können.



## PROFILE DER QITA-PROJEKTKITAS

### ■ „Europa-Kita“

Ort, Bundesland:	Berlin-Kreuzberg, Berlin
Träger:	AWO Kreisverband Berlin-Mitte
Sprachen:	Deutsch/Türkisch
Betreuungsplätze:	80 Kinder, Alter 9 Wochen bis Schuleintritt
Öffnungszeiten:	07:00 bis 17:00 Uhr und nach Bedarf der Eltern
Krippengruppen:	3
Kindergartengruppen:	3
Personal:	MitarbeiterInnen für 15 von 17 möglichen Stellen, ErzieherInnen in berufsbegleitender Ausbildung, 1 FSJ-ler (freiwilliges soziales Jahr), 1 Leitungskraft
Davon Immersions-Fachkräfte:	Jeweils die Hälfte; in jeder Gruppe ist eine deutsch- und eine türkischsprachige pädagogische Fachkraft
Internet:	<a href="https://awo-mitte.de/kinder-jugend/europa-kita-deutsch/">https://awo-mitte.de/kinder-jugend/europa-kita-deutsch/</a>

#### Profil:

Die „Europa-Kita“ in Berlin-Kreuzberg ist eine bilingual ausgerichtete Einrichtung, wo Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen zusammen leben, spielen und lernen. Die Gruppen setzen sich je zur Hälfte aus Kindern deutscher oder türkischer Erstsprache zusammen. Jede Gruppe hat je eine pädagogische Fachkraft mit Erstsprachkompetenz in Deutsch und Türkisch. Dieses Konzept besteht seit 1976. Neben dem Spracherwerb stehen Offenheit und Neugierde der Kinder und Eltern für die jeweils andere Kultur im Vordergrund.

### ■ „Montessori-Kinderhaus Friedenau“

Ort, Bundesland:	Berlin-Friedenau, Berlin
Träger:	Montessori & Friends Education gGmbH
Sprachen:	Deutsch/Englisch
Betreuungsplätze:	100 Kinder, Alter 12 Monate bis Schuleintritt
Öffnungszeiten:	07:00 bis 17:00/18:00 Uhr
Krippengruppen:	3
Kindergartengruppen:	2
Personal:	21 MitarbeiterInnen: KindheitspädagogInnen, staatlich anerkannte ErzieherInnen – teilweise mit Zusatzqualifikation „Facherzieher für Integration“, ErzieherInnen in berufsbegleitender Ausbildung, PädagogInnen mit international anerkanntem Montessori-Diplom, 1 Person aus dem Bundesfreiwilligendienst, 1 Person aus dem Europäischen Freiwilligendienst (Efd), 1 Pädagogische Leitung Kinderhaus, 1 koordinierende Pädagogin Nestgruppe
Davon	
Immersions-Fachkräfte:	4
Internet:	<a href="http://www.montessori-friends.de/kinderhaus-friedenau/">http://www.montessori-friends.de/kinderhaus-friedenau/</a>

#### Profil:

Im „Montessori-Kinderhaus Friedenau“ in Berlin spielen die Kinder in einer deutsch-englischsprachigen Umgebung, eingebettet in das Konzept der Montessori Pädagogik. Derzeit besuchen Kinder mit einem Familienhintergrund aus mehr als 30 Nationen die Einrichtung. Sie werden durch den konsequenten Sprachgebrauch der pädagogischen Fachkräfte an die Zielsprachen herangeführt. Im Anschluss an den Kindergarten kann die bilinguale Montessori-Schule besucht werden. Der Einsatz aller Sinne, die natürliche Neugier und die Lust der Kinder am Spiel sind wichtige Instrumente beim Erlernen der neuen Sprache.

## ■ Kita „Weltenbummler“

Ort, Bundesland:	Halle (Saale), Sachsen-Anhalt
Träger:	Jugendwerkstatt „Frohe Zukunft“ e.V.
Sprachen:	Deutsch/Französisch, Deutsch/Englisch, Deutsch/Spanisch
Betreuungsplätze:	180 Kinder, Alter 0 bis 6 Jahre
Öffnungszeiten:	06:00 bis 18:00 Uhr
Krippengruppen:	4 (80 Kinder, deutsch)
Kindergartengruppen:	4 (100 Kinder, mehrsprachig)
Personal:	30 MitarbeiterInnen: staatlich anerkannte ErzieherInnen, SozialpädagogInnen, KindheitspädagogInnen, HeilpädagogInnen, ErziehungswissenschaftlerInnen, 1 Sprachfachkraft, 2 Leiterinnen
Davon	
Immersions-Fachkräfte:	4
Internet:	<a href="https://www.jw-frohe-zukunft.de/bereiche/horte-und-kindertagesstaetten/kita-weltenbummler">https://www.jw-frohe-zukunft.de/bereiche/horte-und-kindertagesstaetten/kita-weltenbummler</a>

### Profil:

Die Kita „Weltenbummler“ in Halle bietet mit Englisch, Französisch und Spanisch gleich drei Sprachen zur Auswahl an. Durch die kindgerechte Sprachvermittlung (Immersion) wird das günstige frühe Lebensalter genutzt und so die Lernzeit für Sprachen verlängert. Der lebensbezogene Ansatz nach Prof. Dr. Huppertz steht im Mittelpunkt der Pädagogik. Durch eher gruppenorientierte Arbeitsweise wird gewährleistet, dass die Kinder mindestens zu 50 Prozent in die entsprechende Fremdsprache eintauchen können. Derzeit besuchen Kinder mit einem Familienhintergrund aus 24 Nationen die Kita. Seit 2016 nimmt die Einrichtung am Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ teil.

■ Kita „Amana“

Ort, Bundesland:	Köln, Nordrhein-Westfalen
Träger:	Begegnungs- und Fortbildungszentrum muslimischer Frauen e.V.
Sprachen:	Deutsch/Arabisch/Türkisch/Bosnisch, wechselndes Angebot je nach Personalstruktur
Betreuungsplätze:	24 Kinder, Alter 0 bis 3 Jahre
Öffnungszeiten:	08:00 bis 17:00 Uhr
Krippengruppen:	2
Kindergartengruppen:	0
Personal:	10 Mitarbeiterinnen: 4 Erzieherinnen, 3 Sozialpädagoginnen, 2 Krippenpflegerinnen, 1 Leiterin, 1 stellvertretende Leitung
Davon	
Immersions-Fachkräfte:	Alle Mitarbeiterinnen nutzen ihre Sprachen.
Internet:	<a href="https://www.bfmf-koeln.de/bfmf-root/GermanBfmf_Sayfalar.aspx?Meczup=216">https://www.bfmf-koeln.de/bfmf-root/GermanBfmf_Sayfalar.aspx?Meczup=216</a>

Profil:

Die Kita „Amana“ in Köln ist eine Kita für das Alter 0 bis 3 Jahre mit dem Schwerpunkt „Mehrsprachigkeit als Normalität“. Alle bilingual und multilingual beziehungsweise translingual aufwachsenden Kinder werden in ihrer natürlichen Mehrsprachigkeit nach dem Translanguaging-Ansatz intensiv gefördert. Aufgrund der Personalstruktur werden zur Zeit die Sprachen Arabisch, Deutsch, Bosnisch und Türkisch angeboten.

### ■ „educcare-Bildungskindertagesstätte Stuttgart Hasenbergstraße“

Ort, Bundesland:	Stuttgart, Baden-Württemberg
Träger:	educcare
Sprachen:	Deutsch/Englisch
Betreuungsplätze:	70 Kinder, Alter 6 Monate bis Schuleintritt
Öffnungszeiten:	08:00 bis 16:00/17:00 Uhr
Krippengruppen:	3, circa 30 Plätze
Kindergartengruppen:	2, circa 40 Plätze
Personal:	18 Mitarbeiterinnen: sozialpädagogische Fachkräfte, multiprofessionelles Team, eine weitere Leitungsfachkraft
Davon	
Immersions-Fachkräfte:	5
Internet:	<a href="https://s-hasenberg.educcare.de/">https://s-hasenberg.educcare.de/</a>

#### Profil:

Die „educcare-Bildungskindertagesstätte Stuttgart Hasenbergstraße“ arbeitet nach dem educcare-Bildungs- und Erziehungskonzept als teiloffene Einrichtung. Durch den zweisprachigen deutsch-englischen Alltag erwerben die Kinder Kenntnisse einer weiteren Sprache. Das Konzept betont konsequent die Individualität des einzelnen Kindes. Die Förderung erfolgt ganzheitlich. Bildung beinhaltet bei educcare auch eine Erziehung zur internationaler Verständigung, Interkulturalität und Partizipation. Die Kita besuchen derzeit Kinder aus circa 10 Nationen. Sie ist anerkannte UNESCO-Projektschule.

## GLOSSAR

<i>Artikulation</i>	(deutliche) Aussprache
<i>Anti-Bias-Ansatz</i>	Bei dem Anti-Bias-Ansatz handelt es sich um einen pädagogischen Ansatz, der Teil der antidiskriminierenden Bildungsarbeit ist. Die eigene Haltung und Positionierung soll verstanden und reflektiert werden. Oftmals ist die eigene Haltung von gesellschaftlich vorherrschenden Meinungen oder Haltungen beeinflusst, ohne dass die Person sich dessen bewusst ist. <sup>1</sup>
<i>Bias</i>	Bias bezeichnet eine unverhältnismäßige Gewichtung für oder gegen einen Sachverhalt, die zu einer systematischen Verzerrung führt.
<i>bilingual</i>	Zweisprachig. Als zweisprachig werden Personen bezeichnet, die in zwei Sprachen funktionsfähig kommunizieren können. Definitionen von zweisprachigen Sprechern variieren stark.
<i>Chunk</i>	Ein linguistischer Begriff, wörtlich übersetzt „Brocken“. Ein Chunk besteht oft aus mehreren Wörtern, die als Einheit wahrgenommen und wiedergegeben werden.
<i>Code-Switching/ Code-Mixing</i>	Sprachwechsel, das Hin- und Herwechseln zwischen zwei oder mehreren Sprachen bei mehrsprachigen Sprechern.
<i>cross-linguistischer Einfluss, crosslinguistic influence</i>	Interferenz, Übertragung von Strukturen aus der Erstsprache auf vergleichbare Strukturen in einer anderen Sprache und umgekehrt. Die gegenseitige Beeinflussung bereits erworbener und zu erwerbender Sprachen auf der Laut-, Grammatik- und Bedeutungsebene.
<i>Differenzproduktion</i>	Das „Herstellen“ oder „Hervorbringen“ von Unterschieden (Differenzen). <sup>2</sup>
<i>Empowerment</i>	Empowerment im weitesten Sinne soll die Fähigkeit zu einem selbstständigen und selbstbestimmten Handeln ermöglichen. Im Zusammenhang mit Kindern ist gemeint, die Kinder und ihre Selbstbestimmung zu stärken. Sie sollen befähigt werden, aus eigener Kraft oder mithilfe der pädagogischen Fachkräfte ihr Leben zu bestimmen und gestalten.

1 Derman-Sparks, Louise (1989). *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*. (Naeyc Series, Band 242). Washington D.C.: NAEYC. [https://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec\\_antibiasscurriculum\\_english.pdf](https://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec_antibiasscurriculum_english.pdf) (10.08.2019).

2 Kuhn, Melanie (2018). *Frühpädagogische Professionalität im Kontext von Differenz und Ungleichheit*. Vortrag Fachtag Dachverband zur Förderung von Mehrsprachigkeit in frühkindlicher Bildung und Erziehung e.V. DMBE, Qualifizierte Fachkräfte im mehrsprachigen Kontext, Frankfurt a. M., 23.11.2018, unveröffentlichte Präsentation.

Die Sprache(n), von der/denen das Kind in den ersten Lebensjahren umgeben ist. Erstsprache wird in der Fachliteratur mit L1 abgekürzt. Oft ist die Erstsprache auch die Sprache der Umgebung des Kindes (Umgebungssprache) und damit in einigen Fällen auch der Familie (Familiensprache). Oft meinen die Begriffe Erstsprache, Muttersprache und Familiensprache dasselbe.	<i>Erstsprache(n)</i>
Die Sprache(n), die in der Familie gesprochen wird/werden. Familiensprachen werden auch als Herkunftssprachen bezeichnet, wenn sich die Familiensprache von der Umgebungssprache (= Mehrheitssprache, da sie von der Mehrheit der Bevölkerung gesprochen wird) unterscheidet, was oft in Zusammenhang mit Migration der Fall ist.	<i>Familiensprache</i>
Immersion [lateinisch <i>immersio</i> = das Eintauchen, Einbetten] wird auch als „Sprachbad“ bezeichnet. Der Begriff Immersion stammt aus Kanada in den 60er Jahren. Kinder tauchen in ein Sprachbad ein, wenn sie mehrere Stunden täglich kontinuierlich über einen langen Zeitraum von der jeweiligen Sprache umgeben sind. Die Immersionssprache unterscheidet sich von der Sprache der Umgebung. Gestik und Mimik erleichtern den Kindern das Verständnis. Sie können sich den Inhalt des Gesagten selbst erschließen. Die Immersion ist ein sorgfältig erforschter Ansatz zum natürlichen Spracherwerb in Bildungseinrichtungen. Er lässt sich auf alle Sprachen und Länder anwenden.	<i>Immersion</i>
Die Sprache, von der die Kinder in der Immersion umgeben sind.	<i>Immersionssprache</i>
Sprachkontakt mit der zu erwerbenden Sprache. Die Sprache, von der die Person umgeben ist. Sprachlicher Input beinhaltet gesprochene und geschriebene Sprache.	<i>(sprachlicher) Input</i>
Eigenschaften des sprachlichen Inputs, zum Beispiel in Bezug auf Grammatik, Wortschatz, Redefluss und/oder Strategien zur Bedeutungsvermittlung wie der Einsatz von Gestik, Mimik, Bildern.	<i>Inputqualität</i>
Menge des sprachlichen Inputs	<i>Inputquantität</i>
Gegenseitige Beeinflussung von bereits erworbenen und zu erwerbenden Sprachen. Siehe auch cross-linguistischer Einfluss.	<i>Interferenz</i>
Akzeptanz der Verschiedenheit von Kulturen, Sprachen und Religionen. Siehe auch kultursensibel.	<i>Interkulturalität</i>

<i>intrinsische Motivation</i>	Bei einem Menschen von inneren Faktoren oder Anreizen hervorgerufene Motivation.
<i>konsekutiv</i>	nacheinander, aufeinanderfolgend, auch als sukzessiv bezeichnet
<i>kultursensibel, kulturelle Sensibilisierung</i>	Das „Verständnis dafür, dass die allgemeine Einstellung einer Kultur einen starken Einfluss auf die Werte, das Verhalten, die Ansichten und den Glauben eines Individuums hat. Für die Interaktion und Kommunikation mit Angehörigen fremder Kulturen wird somit die Akzeptanz kultureller Einflüsse vorausgesetzt. Sensibilisierung für eine fremde Kultur bedeutet z. B. andere Verhaltensweisen zu deuten und zu verstehen und Sicherheit im Umgang mit fremdkulturellen Partnern zu erlangen.“ <sup>3</sup>
<i>kultursensible Frühpädagogik</i>	Ein frühpädagogisches Konzept, dessen Gegenstand der Umgang mit kultureller Vielfalt in Kindertageseinrichtungen ist. Ziel ist es, sowohl auf Seiten der Eltern mit und ohne Migrationshintergrund als auch auf Seiten der Kita-Fachkräfte ein gegenseitiges Verständnis für unterschiedliche Erziehungs- und Bildungsvorstellungen in den verschiedenen Kulturen zu entwickeln. <sup>4</sup>
<i>metasprachlich</i>	Über Sprache(n) sprechen und reflektieren. (Systematische) Vergleiche zwischen verschiedenen Sprachen anstellen.
<i>native speaker</i>	Englische Bezeichnung für einen Sprecher oder eine Sprecherin, die ihre Erstsprache spricht.
<i>near native (speaker)</i>	<i>Near native</i> = <i>fast native</i> , englische Bezeichnung für eine Person, die nahezu oder gänzlich über muttersprachliche Kompetenz in einer Sprache verfügt, die jedoch nicht die Erst- oder Muttersprache dieser Person ist. Ein <i>near native speaker</i> unterscheidet sich in sprachwissenschaftlichen Studien statistisch nicht von einem <i>native speaker</i> der gleichen Sprache. Dies bezieht sich meist auf einen Bereich wie Betonung, Grammatik oder Verständnis. <sup>5</sup>
<i>negotiation of meaning</i>	Aushandeln von Bedeutung in einer Gesprächssituation, auch über verschiedene Sprachen hinweg

3 IKUD (ohne Jahr). *Cultural awareness – interkulturelle Sensibilisierung: Definition*. [www.ikud.de/glossar/cultural-awareness-interkulturelle-sensibilisierung.html](http://www.ikud.de/glossar/cultural-awareness-interkulturelle-sensibilisierung.html) (01.05.2019).

4 Borke, Jörn & Keller, Heidi (2014). *Kultursensitive Frühpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.

5 Kersten, Kristin & Rohde, Andreas (2018). *Pädagogische Fachkräfte in bilingualen (zweisprachigen) Kitas: „Native speaker“ oder „near native speaker“ mit muttersprachlicher Kompetenz?*, [www.fmks.eu](http://www.fmks.eu) (17.08.2019).

Sprachstrategie, paralleles Sprechen. Das Handeln des Kindes wird sprachlich begleitet. <sup>6</sup>	<i>Parallel-Talking</i>
Das Wiederholen einer Aussage mit anderen Worten	<i>paraphrasieren</i>
Die Wahrnehmung von sprachlichen Einheiten wie Wörter, Silben, Laute. Auch das Erkennen von Reimen gehört zur phonologischen Bewusstheit.	<i>phonologische Bewusstheit</i>
Gegenstände, Objekte, Elemente des Alltags	<i>Realia</i>
Kommunikative Strategie, um in einer Gruppe zu interagieren, das Umleiten oder Weiterleiten von Fragen, zum Beispiel eine Frage an die Gruppe weitergeben. <sup>7</sup>	<i>Redirecting, Redirects</i>
Unterstützende Techniken, die wie ein Gerüst um die Sprache gebaut werden und den sprachlichen Input verständlich machen, zum Beispiel durch Veranschaulichungen jeder Art wie Gestik, Mimik, das Zeigen an konkreten Gegenständen und Körpereinsatz.	<i>Scaffolding, Scaffolding-Techniken</i>
Ein wichtiger Teil der Zweitsprachentwicklung. Man kann sie als „inneres Vorbereitungsstadium“ sehen. Phase, in der viele Kinder sich zunächst auf das Hörverstehen konzentrieren und Hörerfahrung sammeln, bevor sie bereit und in der Lage sind, die Zweitsprache selbst zu benutzen.	<i>Silent Period</i>
gleichzeitig	<i>simultan</i>
Sprachkonzept, das den Aspekt der Wertschätzung kultureller und sprachlicher Vielfalt in den Vordergrund rückt. Verschiedene Sprachen werden flexibel und situationsorientiert eingesetzt. Sie werden je nach Situation als Interaktions- und Kommunikationsmittel gebraucht.	<i>Translanguaging</i>
Die zu erwerbende(n) Sprache(n), die in der Kita erworben wird/werden. Sie sind in der Regel im Kita-Konzept festgelegt.	<i>Zielsprache(n)</i>
Jede Sprache, die nach der/n Erstsprache(n) zusätzlich erworben wird/wurde. Zweitsprache wird in der Fachliteratur mit L2 abgekürzt.	<i>Zweitsprache</i>

6 Gutknecht, Dorothee & Kramer, Maren (2018). *Mikrotransitionen in der Kinderkrippe. Übergänge im Tagesablauf achtsam gestalten*. Freiburg: Herder.

7 Zimmer, Renate (2018b). *Sprache bewegt – Bewegte Sprache. Ansätze einer alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung*. <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/sprache-bewegt-bewegte-sprache-ansaetze-einer-alltagsintegrierten-sprachbildung-und-sprachfoerderung> (10.08.2019).

## LITERATUR

- Albrecht-Schaffer, Angelika (2008). *Theaterwerkstatt für Kinder. 100 und eine Idee rund ums Theaterspielen*. München: Don Bosco.
- Andresen, Helga (2002). *Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter*. Tübingen: Narr.
- Andresen, Helga (2011). *Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 10*. München.
- Austermann, Marianne & Wohlleben, Gesa (2015). *Zehn kleine Krabbelfinger: Spiel und Spaß mit unseren Kleinsten*. München: Kösel.
- Bauer, Edith (2012). *Die psychischen Bedingungen für die Sprachentwicklung*. <https://www.erzieherin.de/die-psychischen-bedingungen-fuer-die-sprachentwicklung.html> (11.08.2019).
- Baum, Heike (2014). *Qualitätsentwicklung und Qualitätsdimensionen anhand der Teamarbeit erklärt*. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/qualitaet-und-qualitaetssicherung/qualitaetsfeststellung-qualitaetsmanagement/2284> (11.08.2019).
- Benz, Christiane, Grüßing, Meike, Lorenz, Jens Holger, Reiss, Kristina, Selter, Christoph & Wollring, Bernd (2017). *Frühe mathematische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich*. Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ (Hg.). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Bezirksregierung Köln (Hg.) (2017). *Gelebte Mehrsprachigkeit: Zungenbrecher, Lieder, Kinder- und Abzählreime, Bewegungsspiele*. Sprachstark. [https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk\\_internet/publikationen/abteilung04/pub\\_abteilung\\_04\\_gelebte\\_mehrsprachigkeit\\_zehn\\_sprachen.pdf](https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_gelebte_mehrsprachigkeit_zehn_sprachen.pdf) (10.08.2019).
- Bialystok, Ellen (2018). *Bilingual education for young children: Review of the effects and consequences*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666–679. DOI: 10.1080/13670050.2016.1203859.
- Bilstein, Johannes & Neysters, Silvia (Hg.) (2013). *Kinder entdecken Kunst. Kulturelle Bildung im Elementarbereich*. Oberhausen: Athena.
- Blaczek, Svenja (2019). *Sprachenvielfalt wertschätzen. Mit dem Bilderbuch „Tschiep!“ von Martin Baltscheit 8 Kita-Projektideen*. Weinheim: Beltz.
- Bläsius, Jutta (2018). *Spielen mit Aktionstabletts: Tablett zum Experimentieren, Gestalten und Entspannen in der Einzelbeschäftigung*. Freiburg: Herder.
- Boos, Maryam & Schmidt, Nicola (2017). *Mut – Starke Gefühle erleben. 40 Projektideen für die Kita*. Weinheim: Beltz.
- Borke, Jörn & Bruns, Hanna (2013). *Kultursensitive Krippenpädagogik. Anregungen für den Umgang mit kultureller Vielfalt*. Berlin: Verlag das Netz.
- Borke, Jörn & Keller, Heidi (2014). *Kultursensitive Frühpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Bostelmann, Antje (Hg.) (2009a). *Geschichtensäckchen: Material- und Spielanregungen für 1- bis 4-jährige Kinder*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Bostelmann, Antje (2009b) (Hg.). *Jederzeit Mathezeit! Das Praxisbuch zur mathematischen Förderung in der Kita*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Bostelmann, Antje & Fink, Michael (2014). *Mahlzeiten in der Krippe: Lernchancen erkennen und Essensituationen einfühlsam begleiten*. Berlin: Bananenblau.
- Bostelmann, Antje & Fink, Michael (2018). *Aktionswannen – Fühlen, Forschen, Begreifen. 30 Lern- und Spielangebote für Krippe und Kindergarten*. Berlin: Bananenblau.
- Braun, Daniela, Krause, Sascha & Boll, Astrid (2019). *Handbuch Kreativitätsförderung in der Kita: Didaktik und Methodik in der Frühpädagogik*. Freiburg: Herder.
- Bücherpiraten e.V. (ohne Jahr). 1001 Sprachen: [bilingual-picturebooks.org](http://bilingual-picturebooks.org), <https://buecherpiraten.de/de/1001-sprache> (28.04.2019).
- Bücken-Schaal, Monika (2013). *Bildkarten Gefühle für Kindergarten und Grundschule*. München: Don Bosco.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2018). *Bildbuch: Kita-Alltag: Bildgestützte Kommunikation mit Eltern in der Kita*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. <https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/themen/zusammenarbeit-mit-familien/bildbuch-kita-alltag/> (13.08.2019).
- Buschmann, Anke & Sachse, Steffi (2017). *Wozu alltagsintegrierte Sprachbildung? Im Dialog: Alltagsintegrierte Sprachbildung - Themenheft der Zeitschrift Kleinstkinder in Kita und Tagespflege, Zeitschrift für die Arbeit mit Kindern unter 3, 7*.
- Buschmann, Anke (2019). *Heidelberger Interaktionstraining für pädagogische Fachkräfte zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung (HIT). Begleitmaterial zum Kurs*. <https://www.heidelberger-interaktions-training.de/startseite/> (10.08.2019).
- Çelik, Ahmet, Ducqué, Martina & Topakoğlu, Buket (2016). *Mein Bildwörterbuch mit Hör-CD (in elf verschiedenen Sprachen)*. Wassenberg: Anadolu Junior.
- Chilla, Solveig & Niebuhr-Siebert, Sandra (2017). *Mehrsprachigkeit in der KiTa. Grundlagen – Konzepte – Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Cook, Vivian & Singleton, David (2014). *Key Topics in Second Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Damm, Antje (2017). *Frag mich! 118 Fragen an Kinder, um miteinander ins Gespräch zu kommen*. Frankfurt a. M.: Moritz.
- Danner, Eva & Vogel, Beate (2010). *Mit Krippenkindern durch das Jahr! 15 kleine Projekte für Kinder unter 3*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

- Debatin, Giovanna (2016). *Frühpädagogische Konzepte praktisch umgesetzt: Partizipation in der Kita*. Berlin: Cornelsen.
- Der Paritätische Gesamtverband (Hg.) (2017). *Herzlich willkommen in unserer Kita. Broschüre in sechs Sprachen*. Berlin. <https://www.der-paritaetische.de/publikation/herzlich-willkommen-in-unserer-kita/> (09.08.2019).
- Derman-Sparks, Louise (1989). *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*. (Naeyc Series, Band 242). Washington D.C.: NAEYC. [https://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec\\_antibiasedcurriculum\\_english.pdf](https://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec_antibiasedcurriculum_english.pdf) (10.08.2019).
- Deutsche Liga für das Kind (Hg.) (2018a). *Singen und Musik mit Kindern. Frühe Kindheit* 02.2018.
- Deutsche Liga für das Kind (Hg.) (2018b). *Gemeinsame Verantwortung für das Kind. Frühe Kindheit* 06.2018.
- Deutsche Liga für das Kind (Hg.) (2019). *Frühe Mehrsprachigkeit. Frühe Kindheit* 01.2019.
- Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband Landesverband Sachsen (Hg.) (2017). *Miteinander Leben. Wie Beteiligung von Kindern zwischen null und drei Jahren gelingen kann. Ein praktisches Arbeitsbuch für Fachkräfte und Eltern* <https://iks-sachsen.de/downloads/14cd8ca5d95e160419fa9469c06b449d.pdf> (10.08.2019).
- Diakonie (2019a). *Kinderrechte stärken. Informieren, kommunizieren, entscheiden*. Berlin. [https://www.diakonie-wissen.de/documents/10179/7909977/P180431\\_Folder\\_Partizipation\\_Kita\\_190108+Copy.pdf/a13b181d-78c7-4035-8730-7013878efd28?version=1.0](https://www.diakonie-wissen.de/documents/10179/7909977/P180431_Folder_Partizipation_Kita_190108+Copy.pdf/a13b181d-78c7-4035-8730-7013878efd28?version=1.0) (10.08.2019).
- Diakonie (2019b). *Klischeefreie Vielfalt als wichtiges Qualitätsmerkmal und Beitrag zur Demokratieförderung in Kitas*. <https://www.diakonie.de/pressemitteilungen/klischeefreie-vielfalt-ist-wichtiges-qualitaetsmerkmal-und-beitrag-zur-demokratieforderung-in-kitas/> (23.08.2019).
- Dickins, Rosie (2011). *Kunst. Ein Entdeckerbuch für Kinder*. Würzburg: Arena.
- Dienstbier, Akkela (2016). *Kinder, Kunst und Kompetenzen. Kreatives Gestalten in der Sozialpädagogik*. Hamburg: Handwerk und Technik.
- Dietze, Margrit (2014). *Krabbelkinder lieben Rituale. Hilfreiche Struktur und Orientierung im U3-Alltag durch Rituale, Lieder und Verse*. Münster: Ökotoxia.
- Dittrich, Irene, Grenner, Katja, Hanisch, Andrea & Marx, Jule (2016). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog*. Tietze, Wolfgang & Viernickel, Susanne (Hg.). Weimar: Verlag das Netz.
- Dittrich, Irene, Grenner, Katja, Hanisch, Andrea, Lasson, Andrea & Marx, Jule (2017). *Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Arbeit mit dem Nationalen Kriterienkatalog*. Tietze, Wolfgang & Viernickel, Susanne (Hg.). Weimar: Verlag das Netz.

- Dumas, Kristina (2016). *Anna, Anton, Augensterne*. Berlin: Annette Betz.
- Emde, Cornelia (2015). *Literacy-Projekt zum Bilderbuch Die kleine Raupe Nimmersatt*. Kempen: Buch Verlag Kempen.
- Fachstelle Kinderwelten *Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung*. <https://situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten.html> (05.05.2019).
- Featherstone, Sally (2018). *Rollenspiele in der Kita. Aktivitätenheft für die frühkindliche Bildung*. Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien AG.
- Fialka, Viva (2014). *Wie Sie die Zusammenarbeit mit Eltern professionell gestalten: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft*. Freiburg: Herder.
- Fink, Michael (2016). *Wut – Starke Gefühle erleben. 40 Kita-Projektideen zu 5 Bilderbüchern*. Weinheim: Beltz.
- Fischer, Renate (2010). *Singen Bewegten Sprechen. Musik machen in Kita und Krippe*. Mainz: Schott Musik.
- Fischer, Uta (2019). *Stolpersteine beim Aufbau eines bilingualen Bildungsganges an einer Grundschule*. In: Rohde, Andreas & Steinlen, Anja K. (Hg.). *Sprachenvielfalt als Ressource begreifen. Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen, Band II*. Berlin: Dohrmann, 148–154.
- fmks (2014). *Bilinguale Kitas in Deutschland*. <https://www.fmks-online.de/download.html> (01.05.2019).
- fmks (2015). *Leitfaden für die Entstehung eines zweisprachigen (bilingualen) Kindergartens*. [www.fmks.eu](http://www.fmks.eu), (01.05.2019).
- Focali, Ergin, Viernickel, Susanne & Völkel, Petra (2008). *Sprachen und Kulturen sichtbar machen: Interkulturelle Bildungsarbeit mit Kleinstkindern*. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Franz, Margit (2016). *Mahlzeit! Der Kita-Speiseplan in Bildern. Fotokartei mit 224 Lebensmitteln und Register*. München: Don Bosco.
- Frech, Verena (2008). *„Erkennen, fühlen, benennen...“ Grundlagen der emotionalen Entwicklung im frühen Kindesalter*. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/1944> (10.08.2019).
- Friedrich, Gerhard & de Galgóczy, Viola (2013). *Komm mit ins Buchstabenland. Eine spielerische Entdeckungsreise in die Welt der Buchstaben*. Freiburg: Herder.
- Friedrich, Gerhard, de Galgóczy, Viola & Schindelhauer, Barbara (2011). *Komm mit ins Zahlenland. Eine spielerische Entdeckungsreise in die Welt der Mathematik*. Freiburg: Herder.
- Friedrich, Gerhard, Friedrich, Renate & de Galgóczy, Viola (2008). *Mit Kindern Gefühle entdecken. Ein Vorlese-, Spiel- und Mitsingbuch*. Weinheim: Beltz.
- Fritz, Lubentia & Schubert, Susanne (2014). *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Freiburg: Herder.
- Fthenakis, Wassilios E. (2009). *Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit*. *Kinderzeit* 12(3). <http://equiyoga.de/Kokonstruktion.pdf> (10.09.2019).

- Fthenakis, Wassilios E., Hanssen, Kirsten, Oberhuemer, Pamela & Schreyer, Inge (Hg.) (2003). *Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Fthenakis, Wassilios E., Wendell, Astrid, Daut, Marike, Eitel, Andreas & Schmitt, Annette (2009). *Natur-Wissen schaffen Band 4: Frühe technische Bildung*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Fuchs, Mandy (2015). *Alle Kinder sind Matheforscher: Frühkindliche Begabungsförderung in heterogenen Gruppen*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Füssenich, Iris & Geisel, Carolin (2008). *Literacy im Kindergarten*. München: Ernst Reinhardt.
- Gagarina, Natalia, Posse, Dorothea, Düsterhöft, Stefanie, Topaj, Nathalie & Acikgöz, Duygu (2014). *Sprachförderung bei Mehrsprachigkeit: Erste Ergebnisse der BIVEM-Studie zur Wirksamkeit von Sprachförderung bei jüngeren mehrsprachigen Kindern: Eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM)*. In: Adelt, Anne, Fritzsche, Tom, Roß, Jennifer & Düsterhöft, Stefanie (Hg.), *Spektrum Patholinguistik 7*, Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 139–148.
- García, Ofelia (2008). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia & Li Wei (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Genesee, Fred (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Girlich, Sarah, Jurleta, Robert & Spreer, Markus (2018). *Sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Kita*. Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (Hg.).
- Godau, Michael (2009). *Der Wald ist voller Wörter. Ganzheitliche Sprachförderung in der Natur*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Gogolin, Ingrid (2019). *Migration und sprachliche Bildung. Frühe Kindheit* 01.2019, 6–13.
- Gulden, Elke & Scheer, Bettina (2015). *Der bewegte Morgenkreis. Platztauschspiele, rhythmische Spiele, Klanggesten*. München: Don Bosco.
- Gulden, Elke, Pohl, Gabriele & Scheer, Bettina (2017). *30 Kinderyoga-Bildkarten: Übungen und Reime für kleine Yogis*. München: Don Bosco.
- Günther, Sybille (2013). *Vorhang auf, drauflosgespielt! Das Handbuch zum Darstellenden Spiel für Kinder von 4 bis 10*. Münster: Ökotopia.
- Gutknecht, Dorothee & Kramer, Maren (2018). *Mikrotransitionen in der Kinderkrippe. Übergänge im Tagesablauf achtsam gestalten*. Freiburg: Herder.
- Hallbauer, Friedrich Andreas (2016). *Perfekt organisiert im Kita-Alltag: Mit Signal- und Ritualekarten den Tagesablauf begleiten. Von A wie „Achtung, aufgepasst“ bis Z wie „Zähne putzen gehen“*. Berlin: Cornelsen.

- Halser, Ramona & Filiz, Nilgün (2019). *Translanguaging als (sprach)pädagogische Praxis: Sprachinklusive Handeln am Beispiel der Kita Amana des BFmF e.V.* In: Rohde, Andreas & Steinlen, Anja K. (Hg.). *Sprachenvielfalt als Ressource begreifen. Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen*, Band II. Berlin: Dohrmann, 119–129.
- Hammes-Di Bernardo, Eva (2018). *Lebenslanges Sprachen-Lernen: die Basis wird in der Kindheit gelegt.* [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_HammesDiBernardo\\_2018-LebenslangesSprachenlernen.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_HammesDiBernardo_2018-LebenslangesSprachenlernen.pdf) (09.08.2019).
- Hansen, Rüdiger & Knauer, Raingard (2015). *Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita.* Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Haug-Schnabel, Gabriele (2011). *Physiologische und psychologische Aspekte der Sauberkeitserziehung.* [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//FT\\_haug\\_schnabel\\_2011.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//FT_haug_schnabel_2011.pdf) (10.08.2019).
- Haug-Schnabel, Gabriele & Bense, Joachim (2012). *Wie kommt das Kind zum Wort? Sprachentwicklung und –förderung.* Freiburg: Herder.
- Haus der kleinen Forscher (ohne Jahr). <https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/de/ueberuns/projekte/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/> (18.04.2019).
- Hecker, Frank (2016). *Der Kosmos Tier- und Pflanzenführer.* Stuttgart: Franckh-Kosmos.
- Hecker, Joachim (2010). *Der Kinder Brockhaus Experimente. Den Naturwissenschaften auf der Spur.* Gütersloh: wissenmedia.
- Hering, Wolfgang (2018). *Leichter Deutsch lernen mit Musik. Lieder, Spiele, Reime zur Sprachförderung in Kita und Schule.* München: Don Bosco.
- Hildebrandt, Frauke & Hildebrandt, Elske (2014). *Hosentaschendialoge. Dialoge mit Kindern im Kita-Alltag: Beispiele, Übungen.* Woltersdorf: Version Verlag. <http://www.hosentaschen-dialoge.de/hosentaschen-dialoge.html> (09.08.2019).
- Hoch, Vanessa (2015). *Die kindorientierte Gestaltung von Essenssituationen.* <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/die-kindorientierte-gestaltung-von-essenssituationen> (10.08.2019).
- Hoensch, Nancy & Niggemeyer, Elisabeth (2019). *Mathe-Kings. Junge Kinder fassen Mathematik an.* Berlin: Wamiki.
- Hofbauer, Christiane (2018). *Sprachen und Kulturen im Kita-Alltag.* Freiburg: Herder.
- Hubrig, Silke (2015). *Neue Projekte in der Krippe: erleben, entdecken, ausprobieren - 32 Ideenkarten mit Begleitheft: für Kinder unter 3.* Freiburg: Herder.
- Hüsler, Silvia (2009). *Kinderverse aus vielen Ländern.* Freiburg im Breisgau: Lambertus.

- Hütter, Jenny (2018). *Meine Gefühle – deine Gefühle*. Projektmappe. Kita aktiv. Kempen: Buch Verlag Kempen.
- IKUD (ohne Jahr). *Cultural awareness – interkulturelle Sensibilisierung: Definition*. [www.ikud.de/glossar/cultural-awareness-interkulturelle-sensibilisierung.html](http://www.ikud.de/glossar/cultural-awareness-interkulturelle-sensibilisierung.html) (01.05.2019).
- IKUD (ohne Jahr). *Cultural awareness – interkulturelle Sensibilisierung: Definition*. [www.ikud.de/glossar/cultural-awareness-interkulturelle-sensibilisierung.html](http://www.ikud.de/glossar/cultural-awareness-interkulturelle-sensibilisierung.html) (01.05.2019).
- Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung (Hg.) (2018). *Inklusion in der Fortbildungspraxis. Lernprozesse zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten*. Ein Methodenhandbuch. Berlin: Wamiki.
- Jampert, Karin, Leuckefeld, Kerstin, Zehnbauer, Anne & Best, Petra (2006). *Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien?* Berlin: Verlag das Netz.
- Jöcker, Detlev (2012). *Detlev Jöckers 40 schönste Kindergartenlieder*. Münster: Menschenkinder-Musikverlag.
- Jungmann, Tanja, Morawiak, Ulrike & Meindl, Marlene (2018). *Überall steckt Sprache drin. Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung für 3- bis 6-jährige Kinder*. München: Ernst Reinhardt.
- Kaemper, Sonja & Westermann, Heike (2014). *Gefühle entdecken mit dem Gruffelo. 40 Projektideen für die Kita*. Weinheim, Basel: Beltz.
- KEA-Hildesheim (ohne Jahr). *Kinder entwickeln alltagsintegriert Sprache. Reflexionsfragen zum Thema Sprachbildung und Sprachförderung*. <http://www.kea-hildesheim.de/> (05.05.2019).
- Keller, Tanja & Lantelme, Ute (2016). *Lieblings-Projekte für die Krippe. Mit rotem Faden durch alle Bildungsbereiche*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Kersten, Kristin (2019). *Einflussfaktoren im bilingualen Fremdspracherwerb*. In: Rohde, Andreas & Steinlen, Anja K. (Hg.). *Sprachenvielfalt als Ressource begreifen. Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen, Band II*. Berlin: Dohrmann, 35–72.
- Kersten, Kristin, Fischer, Uta, Burmeister, Petra, Lommel, Annette, Steinlen, Anja K. & Thomas, Shannon (2010). *Immersion in Primary School. A Guide*. *Early Language and Intercultural Acquisition Studies*. EU-gefördertes multilaterales Comenius-Projekt. [www.fmks.eu](http://www.fmks.eu) (05.05.2019).
- Kersten, Kristin, Rohde, Andreas, Schelletter, Christina & Steinlen, Anja K. (Hg.) (2010a). *Bilingual Preschools. Vol. I: Learning and Development*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Kersten, Kristin, Rohde, Andreas, Schelletter, Christina & Steinlen, Anja K. (Hg.) (2010b). *Bilingual Preschools. Vol. II: Best Practices*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

- Kersten, Kristin & Rohde, Andreas (2018). Pädagogische Fachkräfte in bilingualen (zweisprachigen) Kitas: „Native speaker“ oder „near native speaker“ mit muttersprachlicher Kompetenz?, [www.fmks.eu](http://www.fmks.eu) (17.08.2019).
- Kieschnick, Annegret (2015). Literacy im Kindergarten. [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_Kieschnick\\_Literacy\\_2016.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Kieschnick_Literacy_2016.pdf) (09.08.2019).
- Kindel, Unmada Manfred (2012). *Ohrwürmchen. Kinderlieder- Praxisbuch*. Münster: Ökotoxia.
- Kita Spunk (2016). *Spunkige Ideen zur Sprachförderung*. [kita.spunk@gib-hannover.de](mailto:kita.spunk@gib-hannover.de) Hannover: Gibtsnich. (bestellbar unter [kita.spunk@gib-hannover.de](mailto:kita.spunk@gib-hannover.de)).
- Klennert, Jens & Wiedekind, Marèn (Hg.) (2015). *Vielfalt als Chance. Inklusive pädagogische Konzepte in der Frühpädagogik*. Berlin: Verlag das Netz.
- Koch, Katja, Schulz, Andrea & Jungmann, Tanja (2015). *Überall steckt Mathe drin. Alltagsintegrierte Förderung mathematischer Kompetenzen für 3- bis 6-jährige Kinder*. München: Ernst Reinhardt.
- Kolb, Nadine (2016). Mehr Mehrsprachigkeit in der Kita! Kinder stärken und Mehrsprachigkeit fördern. *KiTa aktuell NRW 07-08.2016*, 148-150.
- Kolonko, Beate (2011). *Sprachpädagogische Arbeit im Kindergarten*. In: *Spracherwerb im Kindergarten*. Reihe *Psychologie*, Vol. 39. Herbolzheim: Centaurus Verlag & Media.
- Koné, Gabriele (2016). *Ressourcenorientierte Zusammenarbeit mit Eltern mit Fluchterfahrung*. *Fortbildung Kinder und Familien mit Fluchterfahrung*, Hannover, 11.11.2016, unveröffentlichte Präsentation.
- Kraus, Karoline (2005). *Dialogisches Lesen – neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie*. In: Roux, Susanna (Hg.). *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 109–129.
- Kreusch-Jacob, Dorothee (2006). *Jedes Kind braucht Musik. Ein Praxis- und Ideenbuch zur ganzheitlichen Förderung in Kindergarten und Familie*. München: Kösel.
- Kuhn, Melanie (2018). *Frühpädagogische Professionalität im Kontext von Differenz und Ungleichheit*. Vortrag Fachtag Dachverband zur Förderung von Mehrsprachigkeit in frühkindlicher Bildung und Erziehung e.V. DMBE, Qualifizierte Fachkräfte im mehrsprachigen Kontext, Frankfurt a. M., 23.11.2018, unveröffentlichte Präsentation.
- Kummermehr, Petra (2017). *Emotionale Intelligenz im Alltag fördern. Mitmachgeschichten und Praxisideen für starke Kinder*. München: Don Bosco.
- Kunz, Hildegard (Hg.) (2014). *Voll lecker! Tischsprüche für Kinder*. München: Don Bosco.

- Kuyumcu, Reyhan (2017). *Bilinguale Vorschulerziehung – Frühkindliche bilinguale Erziehung mit Türkisch als Partnersprache*. In: Yildiz, Cemal, Topaj, Nathalie, Thomas, Reyhan & Gülzow, Insa (Hg.). *Die Zukunft der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem: Russisch und Türkisch im Fokus*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 232–253.
- Kuyumcu, Safak, Schulz-Schneider, Friederike, Lommel, Annette & Steinlen, Anja K. (2010). *Mit mehreren Sprachen aufwachsen*. Landeshauptstadt Kiel, Amt für Schule, Kinder- und Jugendeinrichtungen, Interkulturelle Pädagogik (Hg.).
- Lamm, Bettina (Hg.) (2017). *Handbuch Interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita*. Freiburg: Herder.
- Largo, Remo H. (2019). *Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren*. München: Piper.
- Le Saux, Alain & Solotareff, Grégoire (Hg.) (2013). *Das kleine Museum*. Frankfurt a. M.: Moritz.
- Lee, Kerensa (2010). *Kinder erfinden Mathematik. Gestaltendes Tätigsein mit gleichem Material in großer Menge*. Berlin: Verlag das Netz.
- Leist-Villis, Anja (2008). *Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern*. Tübingen: Stauffenburg.
- Lengyel, Drorit (2012). *Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 29*. München.
- Leites, Simone & Thiesen, Peter (Hg.) (2012). *Ganzheitliche Sprachförderung. Ein Praxisbuch mit Sprachspielen für Kindergarten, Schule und Hort*. Berlin: Cornelsen.
- Liebertz, Charmaine (2004). *Das Schatzbuch der Herzensbildung. Grundlagen, Methoden und Spiele zur emotionalen Intelligenz*. München: Don Bosco.
- Lightbown, Patsy & Spada, Nina Margaret (2006). *How Languages Are Learned*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lindner, Ulrike (2013). *Klare Wort finden. Elterngespräche in der Kita. Professionell vorbereiten, kompetent kommunizieren, Konflikte entschärfen*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Lins, Bernhard & Rieper-Bastian, Marlies (2016). *Kindertheater fürs ganze Jahr. 13 kurze Rollenspiele*. Berlin: Annette Betz.
- List, Gudula (2011). *Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen. Folgerungen für die Entwicklungsförderung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 11*. München.
- Lokhande, Mohini (2014). *Kitas als Brückenbauer. Interkulturelle Elternbildung in der Einwanderungsgesellschaft*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration.

- Maserkopf, Ilka (2014). *Always English? Über die Sprachwahl der bilingualen Kitas*. *KiTa aktuell ND 09.2014*, 205–207.
- Maserkopf, Ilka (2015). *Mehrsprachigkeit – Herausforderung, Chance und Bereicherung*. *KiTa aktuell ND 09.2015*, 178–180.
- Maserkopf, Ilka (2019). *Mehrsprachigkeit – So wird die Herausforderung eine Chance und Bereicherung*. *Frühe Kindheit 01.2019*, 64–67.
- Mayr, Toni, Kieferle, Christa & Schauland, Nesiré (2014). *Liseb. Literacy- und Sprachentwicklung beobachten (bei Kleinkindern)*. Freiburg: Herder.
- Meisel, Jürgen M. (2011). *First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meyer, Elke (2015). *Inklusion. Themenkarten für Teamarbeit, Elternabende und Seminare*. München: Don Bosco.
- Michel, Christoph (2016). *Erste Experimente für kleine Forscher: ab 3 Jahren*. München: Bassermann.
- Miedzinski, Klaus & Fischer, Klaus (2009). *Die Neue Bewegungsbaustelle: Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß – Modell bewegungsorientierter Entwicklungsförderung*. Dortmund: Borgmann Media.
- Mieth, Cindy (2018). *Organisationsentwicklung in Kitas – Beispiele gelungener Praxis*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. [https://www.uni-hildesheim.de/media/ub/Organisationsentwicklung\\_im\\_Elementarbereich/Organisationsentwicklung\\_in\\_Kitas\\_Gesamt\\_Final.pdf](https://www.uni-hildesheim.de/media/ub/Organisationsentwicklung_im_Elementarbereich/Organisationsentwicklung_in_Kitas_Gesamt_Final.pdf) (06.08.2019).
- Monschein, Maria (2011). *Laute spüren – Reime rühren. Spiele zur phonologischen Bewusstheit*. München: Don Bosco.
- Montanari, Elke (2002). *Mit zwei Sprachen groß werden: Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München: Kösel.
- Nachtmann, Raphaela (2017). *Elterngespräche in der Kita ohne Dolmetscher! Mit über 200 mehrsprachigen Bildkarten Sprachbarrieren überwinden*. München: Cornelsen.
- Näger, Sylvia (2017). *Literacy. Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur*. Freiburg: Herder.
- Nedebock, Ulla (2018). *Rituale bei Kita-Kindern*. Berlin: Cornelsen.
- Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) (Hg.) (2012a). *Sprachförderung durch Bewegung*. <https://www.nifbe.de/dasinstitut/forschung/bewegung/projekte/forschung-bewegung-projekte-bewegung-und-sprache> (26.06.2019).
- Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) (Hg.) (2012b). *Themenheft 13. Sprachförderung durch Bewegung*. <https://www.nifbe.de/dasinstitut/forschung/bewegung/projekte/forschung-bewegung-projekte-bewegung-und-sprache> (26.06.2019).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2019). *Frühkindliche Bildung. FAQ-Liste* [www.mk.niedersachsen.de/download/141329](http://www.mk.niedersachsen.de/download/141329) (17.04.2019).

- Panagiotopoulou, Argyro (2016). *Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 46. München.
- O.V. (2017). *Das Kleine Buchtheater ... und Märchen werden lebendig*. Ellwangen: Betzold.
- Peez, Georg (2015). *Kinder zeichnen, malen und gestalten: Kunst und bildnerisch-ästhetische Praxis in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Peucker, Christian (2016). *Kinder mit Fluchterfahrungen in der Kita*. In: *Der Paritätische Nordrhein-Westfalen* (Hg.). *Denkanstöße VIII – Zusammen-Wachsen – kultursensible und vorurteilsbewußte Bildung in Kindertageseinrichtungen*, 70–73.
- Pfeffer, Simone (2017). *Sozial-emotionale Entwicklung fördern. Wie Kinder in der Gemeinschaft stark werden*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Port, Moni (2018). *Kennst du das schon? Wichtige Wörter in Deutsch, Englisch, Französisch, Arabisch*. Leipzig: Klett Kinderbuch.
- Portmann, Rosemarie (2011). *Die 50 besten Spiele für mehr Umweltbewusstsein*. München: Don Bosco.
- Prenzel, Annedore (2016). *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 47. München.
- Rau, Marie Luise (2009). *Literacy. Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen, und Schreiben*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Redaktionsteam Verlag an der Ruhr (2011). *Essen und Trinken. Bildkarten zur Sprachförderung*. Grundwortschatz. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Redaktionsteam Verlag an der Ruhr (2012). *Mein Körper. Bildkarten zur Sprachförderung*. Grundwortschatz. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Redaktionsteam Verlag an der Ruhr (2014a). *Signalkarten für den Kindergarten*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Redaktionsteam Verlag an der Ruhr (2014b). *Signalkarten für die Krippe*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Regner, Michael & Schubert-Suffrian, Franziska (2018). *Partizipation in der Kita*. Freiburg: Herder.
- Richter, Sandra (2017). *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in der Kita. Frühpädagogische Konzepte praktisch umgesetzt*. Berlin: Cornelsen.
- Ringler, Maria, Küpelikilinc, Nicola, Massingue, Eva & Nduoup-Kalajian, Ruth (2013). *Kompetent mehrsprachig. Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Rittersberger, Andrea & Stopa, Viktoria (2012). *Wenn die Sprache hüpf und singt. Sprachförderung mit Musik für Kita-Kinder von 0 bis 3 Jahren*. Bodenburg, Inga & Wehrmann, Ilse (Hg.). Berlin: Cornelsen.

- Robie, Beate & Kolb, Nadine (2017). *Lieder singen und Sprache lernen*. fmks Fachtag „In Sprache baden. Mehrsprachigkeit in Kita, Krippe und Schule“. Stuttgart, 16.02.2017, unveröffentlichte Präsentation.
- Rohde, Andreas & Steinlen, Anja K. (Hg.) (2019). *Sprachenvielfalt als Ressource begreifen. Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen*, Band II. Berlin: Dohrmann.
- Roß, Gabriele & Erker, Robert (2013). *Lustiges Sprechzeichnen. Eine spielerische Sprachförderung. 24 Hexengeschichten und dazu passende Übungszeichen*. Hamburg: Nikol.
- Rothweiler, Monika & Ruberg, Tobias (2011). *Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen*. Band 12. München.
- Ruberg, Tobias & Rothweiler, Monika (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sallat, Stephan, Hofbauer, Christiane & Jurlita, Robert. (2017). *Inklusion an den Schnittstellen von sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen*, Band 50. München.
- Scharff Rethfeldt, Wiebke (2016). *Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder. Ein entwicklungsorientiertes Konzept*. München: Ernst Reinhardt.
- Schaub, Tamara (2017). *In der Krippe gibt es keine Sprachbarriere. Bilingualität und die Beziehungen unter Krippenkindern. Wie wirkt sich Zweisprachigkeit auf das Zusammenleben in einer Krippengruppe aus? Frühe Kindheit* 02.2017, 55-59.
- Scheer, Bettina & Gulden, Elke (2016). *Kinder spielen mit Orff-Instrumenten. 55 Klanggeschichten und weiterführende Spielideen*. München: Don Bosco.
- Schlag, Bernd (2013). *Naturwissenschaftliche Forscherecken im Kindergarten einrichten und nutzen*. Berlin: Cornelsen.
- Schlösser, Elke (2017). *Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell: Informationen und Methoden zur Kooperation mit Eltern – mit und ohne Migrationserfahrung -in Kita, Grundschule und Familienbildung*. Aachen: Ökotopia.
- Schmidt, Marc (2018). *Kinder in der Kita mehrsprachig fördern*. München: Ernst Reinhardt.
- Schröder, Richard (1995). *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und -gestaltung*. Weinheim: Beltz.
- Schubert, Susanne, Salewski, Yvonne, Späth, Elisabeth & Steinberg, Antje (Hg.) (2013). *Was macht die Kuh im Kühlschrank? Bildung für nachhaltige Entwicklung im Zuhause und in der Kita*. Berlin: Verlag das Netz.
- Schuh, Karin (2015). *Trommel-Musik im Kindergarten. Hören – Singen – Bewegen – Klingeln*. Gärtringen: Schuh.

- Schulz, Petra, & Tracy, Rosemarie (2011). *LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache*. Göttingen: Hogrefe.
- Seele, Claudia (2015). *Differenzproduktion durch sprachliche Praktiken. Ethnographische Beobachtungen zur Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Kinderbetreuungseinrichtungen*. In: Schnitzer, Anna & Mörgen, Rebecca (Hg.). *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 153–174.
- Slabakova, Roumyana (2016). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Stamer-Brandt, Petra (2010). *Projektarbeit in Kita und Kindergarten: planen, durchführen, dokumentieren*. Freiburg: Herder.
- Stangl, Werner (2019). *Literacy*. Online-Lexikon für Psychologie und Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/21348/literacy/> (19.02.2019).
- Steinlen, Anja K., Kersten, Kristin & Piske, Thorsten (2019). *Mehrsprachige Jungen als Problemfall in bilingualen Kitas? Zur Rolle von Geschlecht und sprachlichem Hintergrund*. In: Rohde, Andreas & Steinlen, Anja K. (Hg.). *Sprachenvielfalt als Ressource begreifen. Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen, Band II*. Berlin: Dohrmann, 71–88.
- Steinlen, Anja K. & Piske, Thorsten (Hg.) (2016). *Bilinguale Programme in Kindertageseinrichtungen: Umsetzungsbeispiele und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Narr.
- Steinlen, Anja K. & Rohde, Andreas (Hg.) (2013). *Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen. Voraussetzungen – Methoden – Erfolge*. Berlin: Dohrmann.
- Studer, Christoph (2010). *Rhythmicals. Sprechverse in Bewegung*. Boppard am Main: Fidula.
- Suhr, Antje (2008a). *Sätze rollen – Wörter fliegen. Bewegte Sprachförderung in Kita und Grundschule*. München: Don Bosco.
- Suhr, Antje (2008b). *Zahlen hüpfen – Buchstaben springen. Bewegungsspiele zur ganzheitlichen Schulvorbereitung*. München: Don Bosco.
- Sulzer, Annika (2013). *Kulturelle Heterogenität in Kitas – Anforderungen an Fachkräfte*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 34. München.
- Tenta, Heike (2008). *Literacy in der Kita. Ideen und Spiele rund um Sprache und Schrift*. München: Don Bosco.
- Textor, Martin R. (2012). *Projektarbeit im Kindergarten. Planung, Durchführung, Nachbereitung*. Norderstedt: Books on Demand. [www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/projektarbeit-projekte/362](http://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/projektarbeit-projekte/362) (11.08.2019).
- Textor, Martin R. (2008). *Zur Notwendigkeit einer Individualisierung von Bildungsprozessen*. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungserziehung-betreuung/1925> (11.08.2019).

- Tietz, Katja (Hg.) (2008). *Oben drüber und unten durch. Bewegte Sprachförderung*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Tracy, Rosemarie (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Narr Francke.
- Trifonas, Peter Pericles & Aravossitas, Themistoklis (Hg.) (2018). *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*. Cham: Springer International Publishing.
- Ulich, Michaela & Mayr, Toni (2003). *Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (SISMIK)*. Freiburg: Herder.
- Ulich, Michaela & Mayr, Toni (2006). *Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (SELDAK)*. Freiburg: Herder.
- Ulich, Michaela, Oberhuemer, Pamela & Soltendieck, Monika (2007). *Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Cornelsen.
- Unsworth, Sharon, Hulk, Aafke & Marinis, Theodoros (2011). *Internal and External Factors in Child Second Language Acquisition. Introduction to Spotlight Issue of Linguistic Approaches to Bilingualism, 1, 2017-212*.
- Van Dieken, Christel, Effe, Bärbel & Metzler, Brigitte (2010). *Kinderkunstwerkstatt. Ein Handbuch zur ästhetischen Bildung von Kindern unter drei Jahren*. Berlin: Verlag das Netz.
- Viernickel, Susanne (2006). *Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung*. Remagen: Ibus-Verlag.
- Viernickel, Susanne, Fuchs-Rechlin, Kirsten, Strehmel, Petra, Preissing, Christa, Bensel, Joachim & Haug-Schnabel, Gabriele (2016). *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*. Freiburg: Herder.
- Von der Beek, Angelika (2007). *Pampers, Pinsel und Pigmente. Ästhetische Bildung von Kindern unter drei Jahren*. Berlin: Verlag das Netz.
- Wagner, Petra (Hg.) (2017). *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Freiburg: Herder.
- Wehrmann, Ilse (2018). *Was macht gute Qualität aus? Tagungsbeitrag: Fachtage für Kindertagesstätten und Kindertagespflege in Stadt und Landkreis Celle. Auf den Anfang kommt es an. 15.11.2018. <http://ilse-wehrmann.de/files/presentations/181115-celle.pdf> (09.08.2019)*.
- Wehrmann, Ilse (2019). *Frühe Mehrsprachigkeit – Notwendigkeit und Herausforderung*. In: Rohde, Andreas & Steinlen, Anja K. (Hg.): *Sprachenvielfalt als Ressource begreifen. Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen, Band II*. Berlin: Dohrmann. 16–34.

- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (10.09.2018). *Fast jedes fünfte Kita-Kind spricht zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch*. <https://www.weiterbildungsinitiative.de/aktuelles/news/detailseite/data/fast-jedes-fuenfte-kita-kind-spricht-zu-hause-ueberwiegend-eine-andere-sprache-als-deutsch/>.
- Weitz, Martina (2015). *Die Rolle des L2-Inputs in bilingualen Kindergärten*. (Inquiries in Language Learning. Forschungen zu Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik Vol. 13). Dissertationsschrift, Universität zu Köln. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Weitzer, Katrin (2017). *80 Impulse für Achtsamkeit und Wertschätzung in der Kita: Spiele, Übungen und Rituale für Kleine und Große*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Wesche, Marjorie B. (2002). *Early French immersion: How has the original Canadian model stood the test of time?* In: Burmeister, Petra, Piske, Thorsten & Rohde, Andreas (Hg.). *An Integrated View of Language Development. Papers in Honor of Henning Wode*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 357–379.
- Whitehurst, Grover J., Arnold, David S., Epstein, Jeffery N., Angell, Andrea L., Smith, Meagan & Fischel, Janet E. (1994). *A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families*. *Developmental Psychology*, 30, 679–689.
- Wiese, Heike, Schroeder, Christoph, Zimmermann, Malte, Krifka, Manfred, Gabriel, Christoph, Gogolin, Ingrid, Klein, Wolfgang, Comrie, Bernard & Tomasello, Michael (2010). *Die sogenannte „Doppelte Halbsprachigkeit“: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme*. Pressemitteilung 12/2010. [https://www.sfb632.uni-potsdam.de/images/doc/press/DoppelteHalbsprachigkeit\\_press2010\\_12.pdf](https://www.sfb632.uni-potsdam.de/images/doc/press/DoppelteHalbsprachigkeit_press2010_12.pdf) (21.08.2019).
- Wilkening, Nina (2017). *Kinder ohne Deutschkenntnisse in der Kita eingewöhnen*. Praxishilfen, Vorlagen, Checklisten. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Wirth, Lisa (2018). *ABC-Lernkarten*. Vachendorf: Nova MD.
- Wode, Henning (1995). *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Max Hueber.
- Wode, Henning (2009). *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen*. Braunschweig: Westermann.
- Zimmer, Renate (2004). *Lernen durch Wahrnehmung und Bewegung. Grundlagen der Bewegungserziehung*. In: Ebert, Sigrid (Hg.). *Die Bildungsbereiche im Kindergarten*. Freiburg: Herder, 66–86. Zitiert nach: Zimmer, Renate (ohne Jahr): *Bewegung und Sprache Verknüpfung des Entwicklungs- und Bildungsbereichs Bewegung mit der sprachlichen Förderung in Kindertagesstätten*. [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/384\\_Expertise\\_Bewegung\\_Zimmer.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/384_Expertise_Bewegung_Zimmer.pdf) (26.06.2019)

- Zimmer, Renate (2005). *Bewegung und Sprache. Verknüpfung des Entwicklungs- und Bildungsbereichs Bewegung mit der sprachlichen Förderung in Kindertagesstätten*. [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/384\\_Expertise\\_Bewegung\\_Zimmer.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/384_Expertise_Bewegung_Zimmer.pdf) (11.08.2019).
- Zimmer, Renate (2014a). *BaSiK. Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, Renate (2014b). *Krippenkinder – Bewegungslandschaften*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, Renate (2015). *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, Renate (2016). *Handbuch Sprache und Bewegung. Alltagintegrierte Sprachbildung in der Kita*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, Renate (2018a). *Umsetzung einer alltagsintegrierten Sprachbildung*. *KiTa aktuell* ND 10.2018, 214–216.
- Zimmer, Renate (2018b). *Sprache bewegt – Bewegte Sprache. Ansätze einer alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung*. <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/sprache-bewegt-bewegte-sprache-ansaeetze-einer-alltagsintegrierten-sprachbildung-und-sprachfoerderung> (10.08.2019).
- Zimmer, Renate, Huser, Carmen, Madeira-Firmino, Nadine & Menke, Ricarda (in Vorbereitung). *Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) (Hg.). Bewegte Sprachbildung. Sprachliche Kompetenzen durch Bewegung fördern*. Freiburg: Herder.

## ZUM WEITERLESEN

- Abdelilah-Bauer, Barbara (2014). *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris: Éditions La Découverte.
- Abdelilah-Bauer, Barbara (2015). *Zweisprachig aufwachsen. Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher*. München: Verlag C.H. Beck.
- Ahrens, Petra & Klages, Monika (2011). *Projektarbeit in der Krippe – Möglichkeiten und Grenzen*. [https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/FT\\_ahrens\\_klages\\_2011.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/FT_ahrens_klages_2011.pdf) (05.05.2019).
- Alchoubassy, Manal, Alkassab, Afamia, Fares, Sonja & Nasser, Hamad (2017). *Wörterbuch der Pädagogik Arabisch-Deutsch. Ein Wörterbuch für Kindergarten und Schule*. Dohrmann, Wolfgang (Hg.). Berlin: Dohrmann.
- Ali-Tani, Caroline (2018). *Wie sprichst Du mit mir? Wertschätzende Kommunikation mit Kindern. Teil 1. Betrifft KINDER 11-12.18*. <https://www.verlagdasnetz.de/zeitschrift/betrifft-kinder/betrifft-kinder-2018/bk-11-12-2018/2063-wie-sprichst-du-mit-mir.html> (09.08.2019).
- Ali-Tani, Caroline (2019). *Wie sprichst Du mit mir? Wertschätzende Kommunikation mit Kindern. Teil 2. Betrifft KINDER 01-02.19*. <https://www.verlagdasnetz.de/zeitschrift/betrifft-kinder/betrifft-kinder-2019/bk-01-2-2019/2080-wie-sprichst-du-mit-mir-teil-2.html> (09.08.2019).
- Apeltauer, Ernst, Först, Andrea, Meissner, Hannelore, Neumann, Anke, Otto, Harald, Schmitz, Elisabeth & Süßenguth, Reinhild (2016). *Arbeitshilfen zur Sprachförderung im Elementarbereich (insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund)*. Ministerium für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (Hg.). [https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/VIII/Service/Broschueren/Broschueren\\_VIII/Kita/ArbeitshilfenSprachfoerderungElementarbereich.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=11](https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/VIII/Service/Broschueren/Broschueren_VIII/Kita/ArbeitshilfenSprachfoerderungElementarbereich.pdf?__blob=publicationFile&v=11) (25.08.2019).
- Bäßler, Hans (ohne Jahr). *Ganz Ohr! Musik für Kinder*, <https://www.ganzohr.org/website/musik-und-sprache-%e2%80%93-ein-starkes-team-beim-zweitspracherwerb> (02.09.2019)
- Beck-Neckermann, Johannes (2014). *Geräusche suchen und Musik erfinden*. [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT\\_BeckNeckermann\\_II\\_2014.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_BeckNeckermann_II_2014.pdf) (11.08.2019).
- Bereznai, Anja (2017). *Mehr Sprache im frühpädagogischen Alltag. Potenziale erkennen, Ressourcen nutzen*. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (Hg.). Freiburg: Herder.
- Berner, Rotraut Susanne (2013). *Einfach alles! Die Wort-Schatz-Kiste*. Leipzig: Klett Kinderbuch Verlag.
- Bourgogne, Annika (2013). *Be Bilingual – Practical Ideas for Multilingual Families*. Kindle-Edition.
- Buhl, Monika, Freytag, Tanya & Iller, Carola (2016). *Working Paper – Organisationsentwicklung im Elementarbereich*, URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-123685 (25.08.2019).



Bundesverband Leseförderung. Wanderausstellung Mehrsprachigkeit. <https://www.bundesverband-lesefoerderung.de/ausstellung-1000-buecher-1000-sprachen/> (11.08.2019).

Contento, Silvana (2010). *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*. Rom: Edizione Carocci.

Die Deutsch-Französische Kinderkiste. Deutsch-Französisches Jugendwerk. <http://kinderkiste.dfjw.org/startseite/> (10.08.2019).

Dohrmann, Wolfgang & Johnson, Lesley (2017). *Wörterbuch der Pädagogik – Dictionary of Education. Englisch-Deutsch/ Deutsch-Englisch*. Berlin: Dohrmann, Hamburg: Verlag Handwerk und Technik.

ELIAS (Early Language and Intercultural Acquisition Studies). [www.elias.bilikita.org](http://www.elias.bilikita.org) (10.08.2019).

fmks (2018). *Ich kann viele Sprachen lernen*. [https://www.fmks-online.de/download/fmks-Ich\\_kann\\_viele\\_Sprachen\\_lernen.pdf](https://www.fmks-online.de/download/fmks-Ich_kann_viele_Sprachen_lernen.pdf) (25.08.2019).

Franz, Margit (2019). *Ruhen und Schlafen in der Kita. Für Teams. 33 Fotoimpulse. Nachdenk-Fragen*. München: Don Bosco.

- Frech, Verena (2016). Förderung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch Planen und Erinnern. [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT\\_Frech\\_PlanenundErinnern\\_2016.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Frech_PlanenundErinnern_2016.pdf) (10.08.2019).
- Gebauer, Karl (2016). Sprachentwicklung und Sprachbildung im Kindergarten. <https://www.nifbe.de/index.php/fachbeitraege-von-a-z?view=item&id=303> (10.08.2019).
- Goethe Institut. Deutsch mit Hans Hase in Kindergarten und Vorschule. <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/dki/kuv.html> (10.08.2019).
- Grosjean, François (2009). What parents want to know about bilingualism. [https://www.francoisgrosjean.ch/for\\_parents\\_en.html](https://www.francoisgrosjean.ch/for_parents_en.html) (09.08.2019).
- Grosjean, François (2010a). Das Recht des gehörlosen Kindes, zweisprachig aufzuwachsen. In 30 Sprachen. [https://www.francoisgrosjean.ch/the\\_right\\_fr.html](https://www.francoisgrosjean.ch/the_right_fr.html) (09.08.2019).
- Grosjean, François (2010b). Myths about bilingualism. [https://www.francoisgrosjean.ch/myths\\_fr.html](https://www.francoisgrosjean.ch/myths_fr.html) (09.08.2019).
- Halberstam, Myriam (Hg.) (2016). Lesemaus. Starke Geschichten für alle Kinder dieser Welt. Sonderausgabe im Sammelband. Hamburg: Carlsen.
- Hoffmann, Susanne & Kessler, Annette (2011). Spiele zur Förderung der Sprachentwicklung. Haan-Gruiten: Europa-Lehrmittel.
- Hoppenstedt, Gila (Hg.) (2010a). Meine Sprache als Chance. Bilderbuch zur Förderung von Mehrsprachigkeit. (Verschiedene Sprachkombinationen). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Hoppenstedt, Gila (Hg.) (2010b). Meine Sprache als Chance. Hörbuch zur Förderung von Mehrsprachigkeit. (Verschiedene Sprachkombinationen). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Hoppenstedt, Gila (Hg.) (2013). Teilen – Sharing. Bilderbuch zur Förderung von Mehrsprachigkeit. (Verschiedene Themen und Sprachkombinationen). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Hoppenstedt, Gila & Apeltauer, Ernst (2010). Meine Sprache als Chance. Handbuch zur Förderung von Mehrsprachigkeit. Hoppenstedt, Gila (Hg.). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Jampert, Karin, Zehnbauer, Anne, Best, Petra, Sens, Andrea, Leuckefeld, Kerstin & Laier, Mechthild (Hg.) (2009). Kinder-Sprache stärken! Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial. Berlin: Verlag das Netz.
- Jampert, Karin, Zehnbauer, Anne, Best, Petra, Sens, Andrea, Leuckefeld, Kerstin & Laier, Mechthild (Hg.) (2011). Kinder-Sprache stärken! Aufwachsen mit mehreren Sprachen. Berlin: Verlag das Netz.
- Jiménez, Inés María (2015). Mit Sprache umhüllen: Praktische Tipps für die bilinguale Erziehung. Pulheim: Verlag SchauHör.

- Kersten, Kristin, Fischer, Uta, Burmeister, Petra & Lommel, Annette (2009). *Immersion in der Grundschule. Ein Leitfaden. Early Language and Intercultural Acquisition Studies. EU-gefördertes multilaterales Comenius-Projekt.* [www.elias.bilikita.org](http://www.elias.bilikita.org) (05.05.2019).
- Kinder- und Jugendmedien. <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/sonstiges/2664-volle-vielfalt-kinderbuecher-fuer-die-taegliche-arbeit-in-der-kitas> (13.08.2019).
- Kley-Auerswald, Maria (2017). *Das Montessori-Kinderhaus in Theorie und Praxis.* Freiburg: Herder.
- Lehner, Monika (2016). *Mein Zuhause. 48 Fotokarten für Sprachförderung, Literacy und Sachbegegnung.* München: Don Bosco.
- Lichtblau, Michael (2018). *Kindliche Interessen beobachten und fördern.* <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/kindliche-interessen-beobachten-und-foerdern> (11.08.2019).
- Lowry, Lauren (2015). *Bilingualism in Young Children: Separating Fact from Fiction.* Hanen Early Language Program (Hg.). <http://www.hanen.org/SiteAssets/Helpful-Info/Articles/Bilingualism-in-Young-Children-PF.aspx> (11.08.2019).
- Montessori, Maria (2018a). *Das kreative Kind: Erziehung ohne Zwang.* Oswald, Paul & Schulz-Benesch, Günter (Hg.). Hamburg: Impian.
- Montessori, Maria (2018b). *Kinder sind anders.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Morgenthau, Lena (2008). *Bildkarten zur Sprachförderung. Präpositionen – über, unter, auf, vor.* Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Reilly, Vanessa & Ward, Sheila M. (1997). *Very Young Learners.* Oxford: Oxford University Press.
- Sauer, Katrin & Weber, Sigrid (2006). *Dolmetscher für Erzieher/innen.* Weinheim, Basel: Beltz.
- Schmitt-Reiners, Michaela & Ringler, Maria (2014). *Vorleseangebote mehrsprachig gestalten. Eine Arbeitshilfe. Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V. (Hg.).* [https://www.verband-binationaler.de/fileadmin/user\\_upload/Regionalgruppen/nrw/Projekt\\_Mehrsprach\\_web.pdf](https://www.verband-binationaler.de/fileadmin/user_upload/Regionalgruppen/nrw/Projekt_Mehrsprach_web.pdf) (25.08.2019)
- Schneider, Stefan (2015). *Bilingualer Erstspracherwerb.* München: Reinhardt.
- Seifert, Johann (2017). *Vom Abschiedskuss zum Kitaschluss, Hörspiel-CD: Mit 16 neuen musikalischen Ritualen durch den Kita-Tag.* Handorf: Lugert Verlag.
- Şikcan, Serap & Dohrmann, Wolfgang (2006). *Wörterbuch der Pädagogik – Pedagoji Sözlüğü – Dictionary of Education. Deutsch-Türkisch-Englisch/ Türkisch-Deutsch-Englisch/ Englisch-Deutsch-Türkisch.* Berlin: Dohrmann.
- Stadt Freiburg (2018). *Ein Empfehlungskatalog für den Buchbestand in Kitas – Auflage 2018/2019.* <https://www.freiburg.de/pb/228388.html> (11.08.2019).

- Terhart, Henrike & Winter, Christina (2017). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme. <https://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/migrationsbedingte-mehrsprachigkeit-familiale-sprachpraxen-und-elementarpaedagogische-programme/> (10.08.2019).
- Tonies. <https://tonies.de/die-idee/> (18.08.2019).
- Wolf, Franziska (2014). Gebärden als eine Möglichkeit zur Unterstützung der Kommunikation in inklusiven Kinderkrippen. <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/gebaerden-als-eine-moeglichkeit-zur-unterstuetzung-der-kommunikation-in-inkluisiven-kinderkrippen> (09.08.2019).
- Wollnitz, Theresia (2016). Alltagsintegrierte Sprachbildung in bilingualen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. <https://www.kita-fachtexte.de/textefinden/detail/data/alltagsintegrierte-sprachbildung-in-bilingualen-erziehungs-und-bildungseinrichtungen/> (09.08.2019).

## INSTITUTIONEN, PROGRAMME, INITIATIVEN

- Berliner Interdisziplinärer Verbund für Mehrsprachigkeit (BIVEM)  
<http://www.zas.gwz-berlin.de/bivem.html>
- Bilingualism Matters  
<http://www.bilingualism-matters.ppls.ed.ac.uk>
- Bücherpiraten e.V.  
<https://buecherpiraten.de>
- Bundesprogramm Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist  
<https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de>
- Bundesverband Leseförderung  
<https://www.bundesverband-lesefoerderung.de>
- Centre for Literacy & Multilingualism (CeLM)  
<https://research.reading.ac.uk/celm>
- Dachverband zur Förderung von Mehrsprachigkeit in frühkindlicher Bildung und Erziehung (DMBE) e.V.  
<https://www.dmb.eu>
- Deutsch-Französisches Jugendwerk (DFJW)  
<https://www.dfjw.org>
- Deutsches Jugendinstitut (DJI)  
<https://www.dji.de>
- Deutsche Liga für das Kind  
<http://liga-kind.de>
- EduSation  
<http://www.edusation.de>
- European Civil Society Platform for Multilingualism (ECSPM)  
<http://ecspm.org>
- fmks | Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen  
[www.fmks.eu](http://www.fmks.eu)
- Fortbildungen zur Mehrsprachigkeit (FZM)  
<https://fortbildungen-zur-mehrsprachigkeit.de>
- Goethe Institut  
<https://www.goethe.de>
- Institut für den Situationsansatz (ista)  
<https://www.situationsansatz.de>
- Interkulturelles Training – Seminare – IKUD  
<https://www.ikud.de>
- Internationale Forschungsstelle für Mehrsprachigkeit (IFM)  
<https://www.ifm.daf.uni-muenchen.de/index.html>

- Kea Kinder entwickeln alltagsintegriert Sprache  
<http://www.kea-hildesheim.de>
- Kita Fachtexte  
<https://www.kita-fachtexte.de>
- KulKids  
<https://kulkids.de>
- Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS)  
<http://www.leibniz-zas.de>
- Mannheimer Zentrum für Empirische Mehrsprachigkeitsforschung  
 MAZEM  
<https://www.mazem.de>
- Mehr Sprache, Köln  
<http://www.mehrsprache.de>
- Mehrsprachigkeitszentrum in Tübingen (Mit)  
<https://uni-tuebingen.de/fakultaeten/philosophische-fakultaet/fachbereiche/neuphilologie/deutsches-seminar/forschung/forschungszentren/mehrsprachigkeitszentrum-in-tuebingen-mit/vorstellung>
- Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung  
 (nifbe)  
<https://www.nifbe.de>
- Sächsische Landesstelle für frühe nachbarsprachige Bildung  
<https://www.nachbarsprachen-sachsen.eu>
- Stiftung Haus der kleinen Forscher  
<https://www.haus-der-kleinen-forscher.de>
- Verband binationaler Familien und Partnerschaften iaf e.V.  
<https://www.verband-binationaler.de>
- Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration Köln (ZMI)  
<https://zmi-koeln.de>
- Zentrum für Mehrsprachigkeit (Konstanz)  
<https://www.mehrsprachigkeit.uni-konstanz.de>

## VERLAGE MIT MEHRSPRACHIGEN KINDERBÜCHERN

- Bücherpiraten e.V.  
<https://buecherpiraten.de>
- Interkulturelle Versandbuchhandlung Tamakai, Bilinguale Kinderbücher  
[www.tamakai-books.de/de/Bilinguale-Buecher](http://www.tamakai-books.de/de/Bilinguale-Buecher)
- Moritz Verlag  
<https://www.moritzverlag.de>
- NordSüd Verlag  
<https://nord-sued.com>
- Verlag ABAY, Zweisprachige Kinderbücher  
<http://gurzabay.de/>
- Verlag Amiguitos – Sprachen für Kinder, Verlag für ein- und mehrsprachige Bücher, pädagogische Materialien und Sprachlernspiele  
<http://www.amiguitos.de>
- Verlag Anadolu, Zweisprachige Kinderbücher  
<http://www.anadolu-verlag.de>
- Verlag Baobab Books. Mehrsprachige Kinderbücher, interkulturelle Lesekompetenz, grenzüberschreitende Projekte  
<https://www.baobabbooks.ch>
- Verlag Caprini Sprachwelten  
<https://www.sprachschule-wuerzburg.de/caprini-verlag-caprini-sprachwelten>
- Verlag Edition Bernest  
[www.bernest.at](http://www.bernest.at)
- Verlag Edition bi:libri! Mehrsprachige Kinderbücher, teilweise auch mit Hörbuch auf CD  
<http://www.edition-bilibri.com>
- Verlag Edition Orient: Literatur und ein- und mehrsprachige Kinderbücher aus dem arabischen, persischen und türkischen Kulturraum  
[www.edition-orient.de](http://www.edition-orient.de)
- Verlag Lambertus GmbH  
[www.lambertus.de](http://www.lambertus.de)
- Verlag Retorika, deutsch-russisch  
<https://retorika.de>
- Verlag Ringelhoff und Bollermann  
<http://www.ringelhoff-bollermann.de>
- Verlag SchauHör  
[www.schauhoer-verlag.de](http://www.schauhoer-verlag.de)
- Verlag Talisa, Kinderbücher in mehreren Sprachen  
[www.talisa-verlag.de](http://www.talisa-verlag.de)

## IMPRESSUM

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> anrufbar.

Universitätsverlag Hildesheim  
Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim  
<https://www.uni-hildesheim.de/bibliothek/forschen-publizieren/universitaetsverlag/>  
© Erstaussgabe Hildesheim 2019

Lektorat: Marion Y. Engmann, Kiel, [NetLektorin.de](mailto:NetLektorin.de)  
Layout: Kerstin Herrmann, [www.kwh.design.de](http://www.kwh.design.de)  
Illustrationen: Friedhelm Maria Leistner, [kuckuck@der-zeichner.de](mailto:kuckuck@der-zeichner.de)  
Fotos Cover: Hinten links: © [gpointstudio/stock.adobe.com](http://gpointstudio/stock.adobe.com)  
Hinten rechts und vorne unten:  
© [Monkey Business/stock.adobe.com](http://Monkey Business/stock.adobe.com)  
alle anderen: © Philipp Weber-Bertram  
Druck: Henschel Druck und Werbung, Eilenburg  
Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten  
ISBN 978-3-96424-010-1

Dieses Werk ist im Druck erschienen und auch als elektronische Publikation im Internet kostenfrei (Open Access) verfügbar unter:

<http://dx.doi.org/10.18442/026>

Es unterliegt der Creative-Commons-Nutzungslizenz „Public License“ (Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Public License).

Weitere Informationen finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Das Nachdrucken von Inhalten ist unter Angabe der Quelle gestattet. Dem frnks ist eine Kopie zuzusenden, vorzugsweise in digitaler Form.

Wir haben uns für die genderneutralen Begriffe „pädagogische Fachkraft“ und „Immersions-Fachkraft“ entschieden und legen Wert auf genderneutrale Sprache, die gleichermaßen männliche wie auch weibliche Personen berücksichtigt.

Zitierempfehlung (Druck):

Nadine Kolb und Uta Fischer – unter Mitarbeit von Eva Hammes-Di Bernardo, Annette Lommel, Ilka Maserkopf und Andreas Rohde (2019). QITA – Qualität in zwei- und mehrsprachigen Kindertageseinrichtungen. Kriterienhandbuch für den Bereich Sprache und Mehrsprachigkeit. Frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen fmks (Hg.) Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.

Ein Projekt begleitet und gefördert von der Robert Bosch Stiftung. Der fmks hat seine ehrenamtliche Arbeit eingebracht.

Wir freuen uns, wenn Sie uns Ihre Erfahrung mit dem QITA-Kriterienhandbuch mitteilen.

Bitte schicken Sie eine E-Mail an [fmks@fmks.eu](mailto:fmks@fmks.eu). Vielen Dank!

Herausgeber:

fmks (Verein für frühe Mehrsprachigkeit  
an Kindertageseinrichtungen und Schulen e.V.)  
Steenbeker Weg 81  
D 24106 Kiel  
Telefon 0431 389 04 79  
[fmks@fmks.eu](mailto:fmks@fmks.eu), [www.fmks.eu](http://www.fmks.eu)



**fmks**  
frühe mehrsprachigkeit  
an kitas und schulen

Sprache(n) optimal zu fördern ist das zentrale Ziel frühkindlicher Bildung und des QITA-Kriterienhandbuchs. In den Kitas steigt der Anteil der Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Ebenso wächst die Zahl der Eltern, die sich für ihre Kinder eine Kita aussuchen, in der eine weitere Sprache gezielt gefördert wird.

Das QITA-Kriterienhandbuch wurde für diesen mehrsprachigen Kita-Alltag entwickelt. Es benennt Gelingensfaktoren für die mehrsprachige sprachpädagogische Arbeit und den Umgang mit kultureller Vielfalt. In neun Qualitätsbereichen wird der bewusste und gezielte Einsatz von Sprache(n) vorgestellt. Hieran haben Expertinnen und Experten aus der Kindheitspädagogik, aus der Sprachwissenschaft und aus mehrsprachigen Kitas mitgewirkt.

Das QITA-Kriterienhandbuch ist für alle Sprachen einsetzbar. Es kann sowohl zur Reflexion der eigenen Arbeit als auch zur Qualitätsentwicklung und Konzepterstellung herangezogen werden. Auch für einen Baustein „Sprache und Mehrsprachigkeit“ ist es trägerunabhängig nutzbar. Prinzipien und Fachbegriffe wie das „Sprachbad“ Immersion und Translanguaging werden vorgestellt.



ISBN 978-3-96424-010-1