



Fränze Scharun

**Frühkindliche(r) Sprach-  
erwerb, Mehrsprachigkeit und  
sprachliche Bildung im Kontext  
von Immersion**

Eine videogestützte Interviewstudie  
zu den subjektiven Sprachbildungs-  
theorien von Krippen-  
erzieherInnen

Sprach- **19**  
Vermittlungen

WAXMANN

# Sprach-Vermittlungen

herausgegeben von  
Konrad Ehlich

Band 19

Fränze Scharun

Frühkindliche(r) Spracherwerb,  
Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung  
im Kontext von Immersion

Eine videogestützte Interviewstudie zu den subjektiven  
Sprachbildungstheorien von KrippenerzieherInnen



Waxmann 2017  
Münster • New York

Dissertation, Technische Universität Darmstadt, D17

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

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

### **Sprach-Vermittlungen, Band 19**

ISSN 1869-5477

Print-ISBN 978-3-8309-3674-9

E-Book-ISBN 978-8309-8674-4

© Waxmann Verlag GmbH, 2017

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des  
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung  
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

## Danksagung

Zu der vorliegenden Studie haben verschiedene Personen und Institutionen ihren Beitrag geleistet. Bei ihnen möchte ich mich herzlich bedanken! In erster Linie sind hier die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Kinder und Eltern der Kinderhäuser der Technischen Universität Darmstadt zu nennen, ohne die meine Studie nie möglich gewesen wäre. Ich danke ihnen für das entgegengebrachte Vertrauen und das Interesse an meinem Forschungsprojekt. In diesem Zusammenhang gilt mein Dank außerdem dem Träger *educcare*, vor allem Mario Gräff, und insbesondere den beiden Leitungen der Kitas, Uli und Ute, die mich stets herzlich willkommen geheißen haben.

Für die wissenschaftliche Betreuung und beständige Unterstützung möchte ich mich bei meiner Doktormutter Professor Doktor Britta Hufeisen bedanken. Dafür danke ich außerdem Professor Doktor Nina Janich, die das Projekt ebenso lange intensiv begleitet und das Zweitgutachten angefertigt hat. In diesem Zusammenhang danke ich meinen Doktorschwestern und -brüdern aus dem Team Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit für den anregenden Austausch während der Zeit meiner Promotion.

Für die ideelle und finanzielle Unterstützung danke ich Doktor Manfred Efinger, Kanzler der Technischen Universität Darmstadt, sowie der FAZIT-Stiftung in Frankfurt am Main, bei der ich über 20 Monate ein Stipendium hatte und die die Veröffentlichung dieser Studie mit einem großzügigen Druckkostenzuschuss unterstützt hat.

Mein besonderer Dank gilt meiner Familie: Ich danke meinen Eltern, Stephanie und Holger Scharun, für den Mut und die Geduld, die sie mir mitgegeben haben, sowie meinen Schwieger- und Großeltern, besonders Tina und Martin, die beide in allen Lebenslagen treu und ungefragt an meiner Seite stehen. Darüber hinaus ist es Zeit, ein herzliches Dankeschön an zwei Wegbegleiterinnen zu richten: Ulrike Leuschner und Petra Wehrmann, die mich in verschiedenen Phasen immer wieder ermutigt haben und immer an mich glauben.

Die Promotion hat mir vor allem gezeigt, wie wichtig enge Freunde und Freundinnen sind. Deshalb danke ich euch, Benny, Carmen, Chris, David, Katrin, Jan, Ute und Vanessa, für eure beständig offenen Ohren und Herzen. Für seine ganz besonders ausdauernde und liebevolle Unterstützung gilt Christopher schließlich mein größter Dank!

Darmstadt, im August 2017



## Inhalt

<b>1.</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>11</b>
1.1	Zielsetzung und Erwartung .....	12
1.2	Aufbau der Arbeit .....	15
<b>2.</b>	<b>Grundbegriffe und ihr Verständnis in der vorliegenden Arbeit .....</b>	<b>17</b>
2.1	Spracherwerb .....	17
2.2	Sprachliche Bildung .....	22
2.3	Mehrsprachigkeit .....	28
2.4	Zwischenfazit .....	30
<b>3.</b>	<b>Bildungspolitischer und wissenschaftlicher Bezugsrahmen .....</b>	<b>31</b>
3.1	Der Elementarbereich in Deutschland: Ein Blick auf Kitas .....	31
3.1.1	Aktuelle Zahlen und Entwicklungstendenzen .....	32
3.1.2	Qualitätsdebatte und Bildungsdiskussion .....	34
3.1.2.1	Qualitätskriterien .....	37
3.1.2.2	Der hessische Bildungs- und Erziehungsplan .....	42
3.1.3	Die ErzieherInnenausbildung und -weiterqualifizierung .....	49
3.1.3.1	Ausbildungsstruktur und -situation .....	50
3.1.3.2	Fokus: Sprachförderkompetenzen von ErzieherInnen .....	61
3.1.4	Zwischenfazit .....	67
3.2	Frühe Fremdsprachenvermittlung in Deutschland .....	71
3.2.1	Ein Überblick .....	72
3.2.1.1	Gründe für den Fremdsprachenfrühbeginn und Empfehlungen der europäischen Sprachenpolitik .....	73
3.2.1.2	Verbreitung bilingualer Kitas und Sprachenangebot .....	78
3.2.2	Die Methode der Immersion .....	82
3.2.2.1	Kennzeichen und Entwicklung der Methode .....	83
3.2.2.2	Umsetzungsformen: <i>One person-one language</i> und das Raummodell .....	86
3.2.3	Zwischenfazit .....	88
3.3	Spracherwerbstheoretische Verankerung .....	91
3.3.1	Interaktionistisch-kognitivistische Ansätze .....	91
3.3.2	Interaktionistisch-soziokulturelle Ansätze .....	94
3.3.3	Zwischenfazit .....	96
<b>4.</b>	<b>Forschungsstand .....</b>	<b>98</b>
4.1	Studien zum Fremdsprachenfrühbeginn .....	98
4.2	Studien zu Kompetenzbereichen von ErzieherInnen .....	101
4.3	Studien zu den mentalen Konstrukten von UntersuchungsteilnehmerInnen .....	105

4.3.1	Ein Überblick .....	106
4.3.2	Studien zu den mentalen Konstrukten von ErzieherInnen .....	108
4.4	Ableitung des Forschungsdesiderats und Erkenntnisinteresse der Untersuchung .....	116
<b>5.</b>	<b>Empirische Untersuchung .....</b>	<b>122</b>
5.1	Forschungsmethodologische Verortung .....	122
5.1.1	Der qualitative Forschungsansatz .....	123
5.1.2	Gütekriterien qualitativer Forschung .....	125
5.1.3	Die Rolle der Forscherin: Subjektivität sowie Vorwissen und Vorverständnis .....	128
5.1.4	Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) .....	131
5.1.4.1	Kommunikative Validierung .....	135
5.1.4.2	Explanative Validierung .....	137
5.1.4.3	Gegenstandsangemessenheit des FST für die vorliegende Studie	138
5.2	Rahmenbedingungen der Untersuchung .....	143
5.2.1	Untersuchungskontext und UntersuchungsteilnehmerInnen .....	143
5.2.1.1	Die Kinderhäuser Stadtmitte und Lichtwiese .....	144
5.2.1.2	Gruppe der UntersuchungsteilnehmerInnen: personenbezogene Daten .....	148
5.2.2	Feldzugang .....	158
5.3	Methodik der vorliegenden Studie .....	159
5.3.1	Datenerhebung .....	161
5.3.1.1	Teilnehmende Beobachtung .....	161
5.3.1.2	Videographie .....	163
5.3.1.3	Auswahl des Videostimulus .....	169
5.3.1.4	Leitfadengestütztes retrospektives Interview mittels Videostimulus .....	173
5.3.1.5	Struktur-Lege-Verfahren .....	182
5.3.2	Durchführung der Untersuchung .....	186
5.3.2.1	Pilotstudie .....	187
5.3.2.2	Ablauf der Hauptdatenerhebung .....	190
5.3.2.3	Kritische Reflexion der Datenerhebung .....	192
5.3.3	Datenaufbereitung .....	194
5.3.3.1	Aufbereitung der Videodaten .....	195
5.3.3.2	Transkription und Anonymisierung der Interviewdaten .....	196
5.3.3.3	Erstellen der Strukturbilder mittels Globalanalyse .....	200
5.3.4	Datenauswertung .....	205
5.3.4.1	Theoretische Vorüberlegungen zur Datenauswertung .....	206
5.3.4.2	Vorgehen bei der Datenauswertung .....	206
<b>6.</b>	<b>Ergebnisdarstellung .....</b>	<b>229</b>
6.1	Einzelfallanalysen .....	229



6.1.1	Dorothea .....	230
6.1.2	Daphne .....	234
6.1.3	Dariana .....	238
6.1.4	Daniela .....	242
6.1.5	Diana .....	246
6.1.6	David .....	251
6.1.7	Erica .....	257
6.1.8	Deborah .....	263
6.1.9	Denise .....	268
6.1.10	Eve .....	274
6.1.11	Zwischenfazit .....	279
6.2	Fallübergreifende Zusammenschau .....	282
6.2.1	Einflussfaktoren .....	282
6.2.1.1	(Berufs)Erfahrung .....	282
6.2.1.2	Berufsverständnis .....	285
6.2.1.3	Eignung für den Beruf .....	288
6.2.1.4	Ausbildung .....	288
6.2.2	Spracherwerb .....	290
6.2.2.1	Begriffsverständnis .....	290
6.2.2.2	Eigenheiten des Spracherwerbs .....	292
6.2.2.3	Erfolgskriterien .....	292
6.2.2.4	Gelingens-/Bedingungsfaktoren .....	294
6.2.3	Mehrsprachigkeit .....	297
6.2.3.1	Begriffsverständnis .....	297
6.2.3.2	Umsetzung .....	300
6.2.3.3	Bedingungsfaktoren und Einflussgrößen .....	301
6.2.3.4	Intensität und Kontinuität im Sprachkontakt .....	306
6.2.3.5	Situation der Kinder .....	307
6.2.3.6	Verhalten der Kinder .....	308
6.2.3.7	Bedürfnisse der Kinder .....	308
6.2.3.8	Angebote der ErzieherInnen .....	311
6.2.4	Sprachliche Bildung .....	313
6.2.4.1	Umsetzung .....	313
6.2.4.2	Situation der ErzieherInnen in der Umsetzung .....	317
6.2.4.3	<i>Scaffolding</i> .....	318
6.2.4.4	Funktion/Aufgabe der ErzieherInnen .....	321
6.2.5	Zwischenfazit .....	324
6.3	Ergebnisse der Typenbildung .....	328
6.3.1	Der versiert-selbstreflektiert-verantwortungsbewusste Typ .....	333
6.3.2	Der versiert-intuitiv-neugierige Typ .....	334
6.3.3	Der zurückhaltend-hinterfragende Typ .....	335
6.3.4	Der schematisch-routinierte Typ .....	337

10		Inhalt
6.3.5	Der desillusioniert-angestrengt-selbstdarstellende Typ .....	338
6.3.6	Der rastlos-zielfokussiert-selbstüberzeugte Typ .....	339
6.3.7	Zwischenfazit .....	340
<b>7.</b>	<b>Rückblick und Ausblick.....</b>	<b>343</b>
<b>Literatur</b>	<b>.....</b>	<b>367</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>.....</b>	<b>396</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>.....</b>	<b>396</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b>	<b>.....</b>	<b>397</b>

Der Anhang mit den detaillierten Einzelfallanalysen ist frei verfügbar unter:  
<https://www.waxmann.com/buch3674>. Passwort siehe S. 397.

## 1. Einleitung

„Sprache ist der Schlüssel zur Welt, zu unserer äußeren ebenso wie zu der Welt in uns“ (Jampert et al. 2007: 17).

Damit Kinder diese Schlüsselkompetenz erwerben können, benötigen sie die entsprechende Anregung, Mithilfe und Bestätigung sprachlicher Vorbilder aus ihrer unmittelbaren Umgebung. Diese Erkenntnis gilt auch als ein wesentliches Ergebnis der ersten PISA<sup>1</sup>-Studie:

„Die Ergebnisse der viel zitierten PISA-Studie haben es nur noch einmal bestätigt: *Kinder müssen in ihrer sprachlichen und kommunikativen Entwicklung gefordert, qualifiziert unterstützt und begleitet und gefördert werden.* Dies [...] gehört zu den grundlegenden Aufgaben einer Pädagogik“ (Holste 2004: 205; Hervorhebung im Original).

Das vorhergehende Zitat spiegelt den Einfluss der kindlichen Sprachentwicklung auf seine Gesamtentwicklung wider, dessen Bedeutung auch in den fünf PISA-Folgeuntersuchungen wiederholt betont wird, sodass Holstes (2004: 205) Forderung auch mehr als zehn Jahre später keinesfalls an Aktualität verloren hat. Nachdrücklich verweist Holste (2004: 205) dabei auf den Einfluss der PädagogInnen auf den sprachlichen Entwicklungsprozess des Kindes. Anders als im Kontext der PISA-Studie zunächst erwartet (vgl. Baumert et al. 2001) – Zielgruppe der Untersuchung sind 15jährige SchülerInnen – haben die Ergebnisse dieser Schulleistungsuntersuchung bislang zumindest dazu geführt, dafür nicht erst LehrerInnen in die Verantwortung zu nehmen. Durch die Ergebnisse von PISA stiegen auch die Anforderungen an ErzieherInnen im Elementarbereich für Kinder ab dem ersten Lebensjahr (vgl. Nauwerck 2008: 472). Dies ist in erster Linie auf die Erkenntnis zurückzuführen, dass bestehende Schwachstellen im deutschen Schulsystem geschlossen werden können, indem Sprachbildungs- und Förderungsangebote für Kinder früher einsetzen und dafür bereits das Potential des Elementarbereichs als erste Stufe des institutionalisierten Bildungssystems genutzt wird. Die ErzieherInnen werden in diesem Kontext als zentrale Einflussgröße auf den Spracherwerb und die sprachliche Entwicklung eines Kindes erachtet (vgl. Fried/Briedigkeit 2008: 7), wobei beide Berei-

---

1 Programme for International Student Assessment (PISA).

che als ein Zusammenspiel aus inneren und äußeren Faktoren verstanden werden. Auf die äußeren Faktoren können die ErzieherInnen erheblichen Einfluss nehmen (vgl. Faas 2013: 29). In welchem Umfang sowie in welcher Qualität diese Einflussnahme erfolgt, wird zum einen dadurch bestimmt, welche Aus- und Weiterbildungsangebote die pädagogischen Fachkräfte wahrnehmen konnten und können (vgl. Nauwerck 2008: 472). Folglich wird die Aus- und Weiterbildungssituation der pädagogischen Fachkräfte im Verlauf der Arbeit immer wieder thematisiert. Zum anderen „ist ihre persönliche Haltung zur frühen Mehrsprachigkeit bzw. vorschulischen Bildungsangeboten [maßgeblich]“ (ebd.). Diese mentalen Konstrukte der ErzieherInnen stehen im Fokus der von mir durchgeführten Untersuchung.

### 1.1 Zielsetzung und Erwartung

Mit der vorliegenden Studie werden vielfältige Zielsetzungen verfolgt, die als Reaktion auf verschiedene Entwicklungstendenzen in der derzeitigen Bildungslandschaft verstanden werden können. Durch die Fokussierung auf zwei deutsch-englisch bilinguale Betreuungseinrichtungen für Kinder im Alter von unter drei Jahren findet hier erstens der gestiegene Betreuungsplatzbedarf für Kleinkinder im Krippenalter Beachtung (vgl. BMFSFJ 2015: 1; siehe auch Kapitel 3.1.1). Zweitens möchte ich mit dieser Arbeit auf das wachsende Interesse an frühkindlicher Zwei- und Mehrsprachigkeit reagieren (vgl. Steinbach et al. 2007: 102). Dieser Punkt liefert zugleich die Begründung für die Fokussierung auf das Element *Sprache* im Kitaalltag. Frühkindliche Zwei- und Mehrsprachigkeit gewinnen dabei nicht allein aufgrund entsprechender Spracherziehungskonzepte in Kindertageseinrichtungen an Bedeutung. Im Kontext der Flüchtlingspolitik sowie insgesamt vor dem Hintergrund der steigenden Anzahl von Menschen mit Migrationsgeschichte<sup>2</sup> gehört der Kontakt zu mehr als einer Sprache für viele Kinder zu ihrer lebensweltlichen Realität. Mit der Studie will ich mich infolgedessen schließlich – drittens – an der Diskussion um den Zusammenhang von Sprache und Bildungserfolg beteiligen, der, wie oben bereits dargestellt, insbesondere seit PISA und IGLU<sup>3</sup> in aller Munde ist (vgl. Jampert et al. 2007: 11). Dabei gilt ein enger „Zusammenhang zwischen sprachlichem

---

2 Im Jahr 2013 hatten bereits 34,9% der Null- bis Fünfjährigen in Deutschland einen Migrationshintergrund; das sind 1,172 Mio. von 3,359 Mio. Kindern (vgl. Statistisches Bundesamt 2014: 38f.).

3 Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU).

Können und potentielltem Bildungserfolg“ (Gogolin 2005: 13; siehe auch Fried 2007: 53; Ricart Brede 2011: 11) für die vorliegende Arbeit als maßgebliches Prinzip. Insbesondere für Kinder mit Migrationsgeschichte heißt es: „Das Beherrschen der deutschen Sprache ist Schlüssel zur Bildung“ (Breusch/Engelberg 2009: 67). Viertens begegnet die Studie der Aufwertung von Kitas weg von dem reinen Betreuungs- bzw. Verwahrgedanken (vgl. Lamparter-Posselt/Jeuk 2008: 149) hin zu Orten, denen ein enormes Potential auf die kindliche Entwicklung zugesprochen wird:

„Kindertageseinrichtungen werden zunehmend als wichtige Bildungsinstanzen wahrgenommen, die Kinder – auf der Basis einer breiten Persönlichkeitsbildung – auf das spätere schulische Lernen vorbereiten und in bedeutender Weise Bildungsbiographien mit beeinflussen“ (Faas 2013: 21).

Wesentlichen Einfluss auf diesen Bildungsprozess im Allgemeinen sowie – vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeit – auf die Unterstützung der kindlichen Sprachentwicklung im Besonderen nehmen die ErzieherInnen, die in den Kitas arbeiten (vgl. u.a. Fried/Briedigkeit 2008: 7).

Allgemeiner Konsens besteht bereits darüber, dass die Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind sowohl in Betreuungseinrichtungen für Kinder unter als auch über drei Jahren als Schlüsselvariablen für einen erfolgreichen Spracherwerb gelten können (vgl. König 2006; Ricart Brede 2011; Seifert 2016; Weitz 2015). Allerdings ist bislang noch nicht bekannt, was die ErzieherInnen in diesen Situationen denken und aufgrund welcher mentalen Konstrukte sie ihre Handlungen im Kitaalltag vornehmen. Dabei ist der Zusammenhang zwischen diesen Konstrukten und den konkreten Interaktionen der pädagogischen Fachkräfte unverkennbar: „Intuitive subjektive Theorien von Erzieherinnen darüber, was Sprache und Kommunikation sind und wie sie funktionieren, welche Formen korrekt, welche fehlerhaft sind, schlagen sich in ihrem sprachlich-kommunikativen Verhalten nieder“ (Kreutzer/Kurtenbach 2013: 176f.). Das bestehende Desiderat greift diese Studie auf, indem die folgende Fragestellung zugrunde gelegt wird (detaillierte Ausführungen dazu siehe Kapitel 4.4):

**Welche subjektiven Sprachbildungstheorien haben ErzieherInnen in deutsch-englisch bilingualen Krippen?**

In diesem Sinne ist die vorliegende Studie als direkte Anschlussuntersuchung – insbesondere da sie ebenfalls in den Kinderhäusern der Technischen Universität

Darmstadt durchgeführt wurde – an die Untersuchung Seiferts (2016) zu verstehen, die in ihrer Dissertationsstudie analysierte, wie Erzieherinnen im Immersionskontext<sup>4</sup> sprachliche Interaktionen mit unterdreijährigen Kindern gestalten. Wie bereits von Fthenakis (2003: 34) als Antwort auf den PISA-Schock gefordert, nimmt die Untersuchung damit, u.a. auch die (sprachliche) Qualifikation der ErzieherInnen in den Blick, die zugleich einen Rückschluss auf die Qualität der ErzieherInnenausbildung zulässt. In diesem Zusammenhang zeigt die Arbeit des Weiteren, wie sich die ErzieherInnen auf der Grundlage ihrer subjektiven Sprachbildungstheorien im Rahmen der Qualitätsdebatte um Kindertageseinrichtungen fokussiert auf die Elemente Spracherwerb, Mehrsprachigkeit sowie sprachliche Bildung selbst verorten.

Die Gruppe der ErzieherInnen in das Zentrum dieser Studie zu setzen, gewinnt vor allem angesichts der Tatsache noch einmal an Bedeutung, dass die pädagogischen Fachkräfte anders als z.B. LehrerInnen in Grund- und weiterführenden Schulen keinem Curriculum verpflichtet sind, an dem sie sich orientieren müssen. In der Regel gestalten sie den Kitaalltag zwar in dem Wissen, dass es einen Erziehungs- und Bildungsplan für den Elementarbereich gibt (siehe auch Kapitel 3.1.2.2), wie sie jedoch konkret handeln, wird in Abhängigkeit von den strukturellen Bedingungen der jeweiligen Einrichtung in erster Linie durch ihre eigenen Orientierungen und ihre Persönlichkeit bestimmt (vgl. Bülow 2011: 53f.). Ebenso wenig wie eine Qualitätssteigerung der Kitas sowie eine zielgerichtete Gestaltung von Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten ohne Wissen über die Sprachkompetenz pädagogischer Fachkräfte möglich ist (vgl. Geist 2014: 6), kann dieses Angebot nach meiner Auffassung ohne Kenntnis über die mentalen Konstrukte der ErzieherInnen realisiert werden. Infolgedessen verpflichtet sich die Arbeit dem folgenden Leitsatz: „Sprachförderung und sprachliche Bildung beginnen im eigenen Kopf“ (Tracy 2008: 164).

Eine zweite Fokussierung kommt den Stichworten ‚Lesekompetenz‘ bzw. ‚Literacy‘ und ‚Literalität‘ zu, die als wesentliche Bestandteile der deutschen (Bildungs- und Fach)Sprache bereits seit der ersten Durchführung der PISA-Studie als fest gesetzte Teilbereiche verschiedener Schulleistungsuntersuchungen gelten (vgl. Bertschi-Kaufmann/Rosebrock 2009: 7-11). Infolge ermittelter Defizite deutscher SchülerInnen in diesem Bereich besteht allgemeiner Konsens, dass die *Literacy*-Kompetenzen von Kindern bereits in vorschulischen Betreuungseinrichtungen unterstützt werden müssen, da die erforderlichen Grundsteine in Form von Vorläuferfähigkeiten, u.a. durch den Kontakt mit dem

---

4 Zur Methode der Immersion siehe Kapitel 3.2.2.

Medium Buch und vielfältige Vorlesesituationen, bereits im Alter von unter drei Jahren gelegt werden können. Der ‚Lesekompetenz‘ bzw. ‚Literacy‘ und ‚Literalität‘ kommt, wie sich in den Kapiteln 2.2 und 5.3.1.3 zeigen wird, folglich auch innerhalb der vorliegenden Arbeit besondere Aufmerksamkeit zu. „Sprache und Literacy“ (HMSI/HKM 2015: 66-69; siehe auch HKSI 2010: 38) bilden darüber hinaus ein eigenes Kapitel im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan (siehe Kapitel 3.1.2.2), was erneut eine Konzentration nahelegt. Welche Bedeutung die ErzieherInnen *Literacy*-Aktivitäten als eine Form sprachlicher Bildung im Kitaalltag beimessen, soll in dieser Arbeit ebenfalls ermittelt werden.

## 1.2 Aufbau der Arbeit

Im **Kapitel 2** erfolgt zunächst eine Auseinandersetzung mit den Grundbegriffen dieser Arbeit, indem die untersuchungsspezifischen Begriffe ‚Spracherwerb‘, ‚Mehrsprachigkeit‘ sowie ‚sprachliche Bildung‘ definiert werden. Dieses Kapitel hat den Charakter einer Hinführung, durch die sichergestellt werden soll, dass sich die Erwartungen der LeserInnen auf denselben Forschungsgegenstand beziehen, wie in der Arbeit dargestellt wird.

Das **Kapitel 3** liefert den bildungspolitischen und wissenschaftlichen Bezugsrahmen der Untersuchung. Hier wird zunächst der Elementarbereich im Allgemeinen in den Blick genommen. Die Entwicklung dieses Bildungssektors wird in seinen wesentlichen Kennzahlen nachgezeichnet. In diesem Kontext ist eine Auseinandersetzung mit der andauernden Qualitätsdebatte, der Kitas grundsätzlich sowie vor dem Hintergrund der ErzieherInnenaus- und ErzieherInnenweiterbildung ausgesetzt sind, schließlich unumgänglich. Ein zweiter Schwerpunkt dieses Kapitels liegt auf der Auseinandersetzung mit der Umsetzung der frühen Fremdsprachenvermittlung in Deutschland. Dazu werden eingangs die Gründe für einen Fremdsprachenfrühbeginn dargestellt. Außerdem wird ein Überblick über die Verbreitung bilingualer Betreuungseinrichtungen sowie die Umsetzungsformen – insbesondere die Methode der Immersion – gegeben. Das dritte Kapitel, in dem jedes der drei Unterkapitel mit einem Zwischenfazit endet, schließt mit einer Auseinandersetzung der für diese Untersuchung maßgeblichen Spracherwerbstheorien.

Ausgehend von den dargestellten Erkenntnissen aus Kapitel 3 liefert **Kapitel 4** ein Abbild bestehender Studien zum Forschungsgegenstand der vorliegenden Studie. Dazu werden zunächst zentrale Forschungsergebnisse zu Untersu-

chungen zum Fremdsprachenfrühbeginn sowie zu verschiedenen, zumeist sprachlichen, Kompetenzbereichen von ErzieherInnen zusammengefasst. Schließlich wird ein Überblick über bestehende Erkenntnisse zu den mentalen Konstrukten von UntersuchungsteilnehmerInnen im Allgemeinen sowie von ErzieherInnen im Besonderen erteilt. Aus der abschließenden Zusammenfassung der Forschungsstände zu diesen drei Bereichen habe ich letztlich ein Forschungsdesiderat abgeleitet, das die Grundlage für mein Erkenntnisinteresse darstellt. Dieses sowie die der Studie zugrundeliegenden Forschungsfragen werden hier dargelegt.

**Kapitel 5** gibt die Methodologie und Methodik der vorliegenden Arbeit wieder. Ausgehend von grundsätzlichen Überlegungen zur forschungsmethodologischen Verortung werden die Rahmenbedingungen der Untersuchung nachgezeichnet, um dann entsprechend detailliert die Schritte der Datenerhebung, -aufbereitung sowie -auswertung, die von einer Beschreibung der Untersuchung begleitet werden, darzustellen.

Das **Kapitel 6** dient der Ergebnisdarstellung. Ausgehend von zehn Einzelfallanalysen erfolgt zunächst die fallübergreifende Zusammenschau, an die sich die Typenbildung anschließt. In Analogie zu Kapitel 3 schließt auch jeder Teil der Ergebnisdarstellung mit einem Zwischenfazit, das jeweils in Ansätzen als Ausgangspunkt für die Diskussion der Ergebnisse dient.

Die Funktion des **siebten Kapitels** ist zweigeteilt. Indem die Ergebnisse dieser Arbeit in einem ersten Schritt diskutiert und dann schließlich an den bildungspolitischen und wissenschaftlichen Bezugsrahmen sowie an die Erkenntnisse aus bestehenden Untersuchungen rückgebunden werden, liefert dieser Teil einen Rückblick. Durch die hieraus abgeleiteten Anknüpfungspunkte wird zugleich ein Ausblick auf mögliche Folgeuntersuchungen gegeben.

Der Anhang der Arbeit ist zweigeteilt: Er besteht zum einen aus den detaillierten Einzelfallanalysen der ErzieherInnen (Anhang A.1), die dem verstehenden Nachvollzug dienen, und zum anderen wurden der Arbeit wichtige Dokumente, z.B. Interviewleitfaden, Einverständniserklärungen etc. (Anhang A.2), angefügt, die digital abgerufen werden können.



## 2. Grundbegriffe und ihr Verständnis in der vorliegenden Arbeit

Das vorliegende Kapitel ist eine Hinführung zum bildungspolitischen und wissenschaftlichen Bezugsrahmen der Studie, da an dieser Stelle zunächst das Verständnis der Begriffe ‚Spracherwerb‘, ‚Mehrsprachigkeit‘ und ‚sprachliche Bildung‘ in dieser Arbeit dargelegt werden soll. Eine präzise Begriffserläuterung ist demnach trotz der thematischen Anknüpfungspunkte an die spracherwerbstheoretische Verankerung der Studie im Kapitel 3.3 zum Verständnis der Folgekapitel bereits an dieser Stelle unumgänglich.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚Spracherwerb‘ werden insbesondere die Anpassungsstrategien der erwachsenen GesprächspartnerInnen an die kindlichen Bedürfnisse fokussiert. Zur Definition des Begriffes werden zunächst der monolinguale Erwerbsprozess inklusive der sprachlichen Meilensteine, die ein Kind passiert, abgebildet. Dann erfolgt in Abgrenzung zum Zweitspracherwerb eine Begriffsbestimmung des bilingualen Erstspracherwerbs. Schließlich werden der Unterschied zwischen ‚Lernen‘ und ‚Erwerben‘ dargestellt und in diesem Zusammenhang der Begriff ‚Fremdsprache‘ erläutert. Das Begriffsverständnis zu ‚sprachlicher Bildung‘ wird in erster Linie in Abgrenzung zur ‚Sprachförderung‘ dargelegt. Des Weiteren werden hier verschiedene Maßnahmen, denen ein besonders sprachbildendes Potential zugeschrieben wird, näher beschrieben. In erster Linie betrifft dies die *Literacy*-Aktivitäten sowie die Sprachbildungsformen Singen, Reimen und Fingerspiele. Das Unterkapitel schließt mit einer Begriffsbestimmung von ‚Mehrsprachigkeit‘. Durch die Gegenüberstellung von ‚mehr-‘ und ‚zweisprachig‘ bzw. ‚bilingual‘ wird im Rahmen dieser Definition erneut eine Begriffsabgrenzung vorgenommen. Grundsätzlich wird im Rahmen der Begriffserläuterungen immer wieder Bezug dazu hergestellt, welchen Einfluss die ErzieherInnen nehmen können, um das Kind in seiner sprachlichen Entwicklung zu unterstützen.

### 2.1 Spracherwerb

Unter (frühkindlichem) Spracherwerb verstehe ich die

„Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, um Sprache verarbeiten, verstehen und produktiv als Ausdrucksmittel im sozialen Interaktionspro-

zess nutzen zu können **und** Entwicklung von (Vorläufer-)Fähigkeiten und Fertigkeiten, um Schriftsprache verarbeiten, verstehen und produktiv als Kommunikationsmittel nutzen zu können“ (Faas 2013: 49; Hervorhebung im Original).

Die im Rahmen dieser Definition angesprochenen Vorläuferfähigkeiten, die sich bereits in Ansätzen pränatal ausbilden (vgl. Grimm 1999: 19; Schneider 2015: 19), im Wesentlichen allerdings den Zeitraum nach der Geburt bis zum zehnten Lebensmonat eines Kindes umfassen, beruhen auf internalen Fähigkeiten und beziehen sich zumeist auf Formen vorsprachlicher Kommunikation (vgl. Grimm 1999: 38). Zu diesen zählen die folgenden drei Entwicklungsbereiche:

1. sprachrelevante Operationen der sozialen Kognition: „Der Säugling ahmt soziale Gesten nach [...]. Als besonders wichtig für den Spracherwerb hat sich die Herstellung eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus ( ‚focus of attention‘) erwiesen“ (Grimm 1999: 22; vgl. Ritterfeld 2000: 405).
2. sprachrelevante Operationen der Wahrnehmung: Säuglinge reagieren auf sprachliche Laute und Musik, präferieren die mütterliche Stimme und können ihre Erst- und Umgebungssprache von anderen Sprachen unterscheiden (vgl. Grimm 1999: 19; 24-27; Schneider 2015: 139). Aufgrund der für jede Sprache eigentümlichen Prosodie erkennen sie des Weiteren die für den Spracherwerb notwendige Sprachstruktur (vgl. Grimm 1999: 27). Erwachsene SprecherInnen unterstützen diesen Prozess zumeist intuitiv, indem sie ihre Intonation, den Tonfall und die Pausen anpassen (vgl. HMSI 2010: 40f.) – diese Anpassung wird als ‚*baby talk*‘ bezeichnet (vgl. Bickes/Pauli 2009: 66-68; Fried/Briedigkeit 2008: 13; Grimm 1999: 27-29; Ritterfeld 2000: 408). Mit Verweis auf Ingram (1989) betiteln Kersten et al. (2010c: 107) diesen Sprachstil auch als ‚*motherese*‘. Ritterfeld (2000: 409) spricht von einer Ammensprache, deren „Semantik und Syntax [...] häufige Wiederholungen, kurze Phrasen, Diminutive und manchmal sogar simplifizierende Neologismen (z.B. ‚Gaga‘ für ‚Ente‘) auf[weist]“ und die auch durch entsprechende Bewegungen, wie Schaukeln oder Streicheln des Kindes, unterstützt werden kann.

Diese Ammensprache wird durch die/den erwachsene/n InteraktionspartnerIn ab dem zweiten Lebensjahr des Kindes von einer stützenden Sprache, die auf den Elementen des *Scaffoldings* basiert (siehe Kapitel 3.3.2) und insbesondere auf das Erzeugen von Ritualen sowie den Einsatz von Wiederholungen und Redundanzen fokussiert, abgelöst, um primär den Wort-

schatz des Kindes auszubauen (vgl. Ritterfeld 2000: 409f.). Ab dem dritten Lebensjahr steht dann der Grammatikerwerb im Mittelpunkt, sodass die Erwachsenensprache hier durch Korrekturen und Vervollständigungen einen lehrenden Charakter aufweist (vgl. ebd.: 410).

3. sprachrelevante Operationen der Kognition: Säuglinge lernen, Gesten zu deuten und auch zu verwenden. Je eher sie dies tun, desto eher beginnen sie in der Regel auch mit dem Sprechen (vgl. ebd.: 29f.).

Die dargestellten Vorläuferfähigkeiten geben einen ersten Hinweis darauf, dass Kinder, insofern sie gesund sind, über eine angeborene Spracherwerbsfähigkeit verfügen (vgl. Niebuhr-Siebert/Baake 2014: 54). Diese beruht laut Tracy (2007: 69; Hervorhebung im Original) auf drei Voraussetzungen: „(a) einer speziellen Veranlagung, (b) leistungsfähigen Verarbeitungsstrategien [...] und (c) einer anregungsreichen sprachlichen Umgebung, dem sogenannten *Input*“ (zum Input siehe Kapitel 3.3.1 und 3.3.2). Eine besondere Sprachbegabung einzelner Kinder, z.B. für den simultanen Erwerb verschiedener Sprachen, schließt Wode (2009: 50) hingegen aus. Bezogen auf die sprachliche Entwicklung eines Kindes ist es schließlich üblich, von Meilensteinen zu sprechen (siehe u.a. Schneider 2015: 136). Dabei ist „die Entwicklung der Erstsprache, sei es eine oder mehrere, [...] in die gesamte Entwicklung des Kindes eingebunden“ (ebd.: 135). Hierbei gehen seiner eigenen Sprachproduktion ausnahmslos sowohl ein „physisches und kognitives Wachstum“ (ebd.: 136) als auch eine Kommunikation ohne Worte mittels „Blickkontakt, Körperkontakt, Bewegungen und einzelne[n] Lautäußerungen“ (ebd.) voraus. Die Phase des reinen Zuhörens, bevor ein Kind also selbst mit dem Sprechen beginnt, bezeichnet Krashen (1985: 9) auch als ‚*silent period*‘.

Im Anschluss an den Erwerb dieser Fähigkeiten beginnt ein monolinguales Kind in der Regel zwischen dem zwölften und dem 18. Lebensmonat mit der Produktion von Einwortäußerungen (I. Meilenstein, z.B. Mama, Papa, Hund; vgl. Tracy 2008: 204-206). Als Orientierung gilt hier ein Schwellenwert von 50 Wörtern, die das Kind mit 18 Monaten beherrschen sollte, als Maßstab (vgl. Grimm 1999: 34). Hieran schließen sich zwischen dem 18. und 24. Lebensmonat Mehrwortkombinationen an, die bereits flektierte Verben enthalten können (II. Meilenstein, z.B. nicht haben, Mama essen; vgl. Tracy 2008: 206f.), sodass es hier schließlich zu einer Wortexplosion kommt (vgl. Grimm 1999: 34). In der Zeit zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr beginnt das Kind, einfache Sätze mit flektierten Verben, gelegentlich mit artikelähnlichen Formen zu äußern (III. Meilenstein; vgl. Tracy 2008: 207f.). Der Grammatikerwerb setzt

nun ein (vgl. Grimm 1999: 35). Schließlich gelingt es dem Kind, Nebensätze mit dem flektierten Verb in der Verbendposition sowie satzeinleitenden Konjunktionen zu produzieren (IV. Meilenstein; vgl. Tracy 2008: 208f.). Im Alter von vier bis fünf Jahren beherrschen monolingual aufwachsende Kinder schließlich die grundlegenden Sprachstrukturen ihrer Erstsprache. Kinder, die Deutsch nicht von Geburt an erwerben, benötigen für diese vier Meilensteine keine zwei bis drei Jahre. Sie können diesen Prozess in Abhängigkeit zu ihren individuellen Erwerbsbedingungen durchaus innerhalb von nur sechs bis zwölf Monaten durchlaufen (vgl. ebd.: 209).

Auch zum Erreichen der verschiedenen Meilensteine müssen die pädagogischen Fachkräfte erneut ihren Beitrag leisten, denn „nur wer erkennen kann, welche Meilensteine des Spracherwerbs ein Kind bereits gemeistert hat, kann dieses Kind individuell da ‚abholen‘, wo es steht“ (Tracy 2008: 7). Hierzu gehört auch die Überprüfung des Sprachstandes eines Kindes, der in dem Altersbereich von Kindern unter drei Jahren zumeist mittels Beobachtung und nicht mithilfe standardisierter Tests festgestellt wird (vgl. Hopp et al. 2010: 613; Lamparter-Posselt/Jeuk 2008: 157; Leist 2003: 680).

Neben der Unterstützung durch Sprachverwendung an sich können Erwachsene den kindlichen Spracherwerbsprozess durch folgende Mittel unterstützen:

1. paralinguistisch: Mimik, Gestik und Sprechstil als Aufmerksamkeitslenkung auf den Input – wobei diese drei Mittel eine Einheit mit dem Gesagten bilden und für das Kind leicht zu entschlüsseln sein müssen – außerdem der gezielte Einsatz prosodischer Mittel, wie Stimmhöhe oder Pausen (vgl. Ritterfeld 2000: 410f.).
2. linguistisch: Einsatz von Onomatopoeika und Coartikulation, Erweiterungen und Präzisierungen der eigenen oder der kindlichen Äußerung, Fragen – insbesondere W-Fragen – sowie das Erzeugen von Redundanzen, und entsprechend später im Spracherwerb des Kindes die Wiederholung der kindlichen Äußerung zur Bestätigung (vgl. ebd.: 413-417).
3. sozio-emotional: fokussiert die Beziehungsebene, indem durch explizite Bestätigung und den Verzicht auf explizite Korrekturen die Motivation des Kindes gesteigert werden soll. Zugleich wird auf indirekte Sprechakte, Ironie und Sarkasmus verzichtet, da die Kinder diese zu Beginn ihres Spracherwerbs in der Regel noch nicht entschlüsseln bzw. einordnen können und das Kind das Gesagte folglich auch als das Gemeinte einstuft (vgl. ebd.: 418f.).
4. diskursiv: Widerspruchsprovokation durch die bewusste falsche Bezeichnung eines Gegenstandes, den das Kind dann richtig benennen kann; eine

vertikale Dialogstruktur, sodass sich ein kohärentes Gespräch, in dem ein Thema fokussiert und durch immer mehr Details ergänzt wird, entwickeln kann (vgl. ebd.: 419f.).

### Erstsprache(rwerb) – Zweitsprache(rwerb) – Fremdsprache

Bezug nehmend auf das Spracherziehungskonzept der beiden beforschten Einrichtungen (siehe Kapitel 5.2.1.1), den sprachlichen Hintergrund der Familien, deren Kinder in den Krippen betreut werden sowie deren Alter von unter drei Jahren muss die Darlegung des Begriffes ‚Spracherwerb‘ durch die Auseinandersetzung mit den Termini (bilingualer) Erstspracherwerb, (früher) Zweitspracherwerb und Fremdspracherwerb komplettiert werden. Um die Begriffe des Erst- und Zweitspracherwerbs präzisieren zu können, verweist Ahrenholz (2008b: 64) insbesondere auf die zeitliche Dimension, die mit diesen verknüpft wird und die damit eine Art Reihenfolge vorgibt. Im sprachwissenschaftlichem Diskurs ist es demnach üblich, den Begriff ‚Erstsprache‘ zu verwenden, um die Sprache zu kennzeichnen, mit der der Säugling pränatal und direkt nach der Geburt seinen ersten Kontakt hat. Damit wird zugleich auf den alltäglich gebrauchten Begriff ‚Muttersprache‘ verzichtet, da Sprache schließlich auch über andere Personen als über die Mutter vermittelt wird (vgl. ebd.: 3). Wesentlich strittiger verhält es sich mit der Diskussion zur Definition des Begriffes ‚Zweitspracherwerb‘. Denn ab welchem Alter von Zweitspracherwerb bzw. frühem Zweitspracherwerb gesprochen wird, ist nicht eindeutig festgeschrieben (vgl. Lengyel 2009: 37). Hufeisen/Riemer (2010: 738) definieren als frühen Zweitspracherwerb das Hinzukommen einer zweiten Sprache ab dem vierten bis sechsten Lebensjahr; und auch Bickes/Pauli (2009: 92) definieren das vierte Lebensjahr als Wendepunkt, da das Ende des dritten Lebensjahres den Übergang vom Erst- zum Zweitspracherwerb markiert: „In diesen ersten Jahren wird die L1 [Erstsprache] in Grundzügen angelegt und verändert dabei die Ausgangsbasis für jede weitere Sprache gravierend“ (ebd.: 94; siehe auch Steinbach et al. 2007: 107). Thoma/Tracy (2006: 58), Ahrenholz (2008a: 5; 2008b: 64) sowie Niebuhr-Siebert/Baake (2014: 57) grenzen diesen Zeitpunkt auf das dritte bis fünfte Lebensjahr ein und sprechen dann vom kindlichen bzw. frühen Zweitspracherwerb. Vor Abschluss des dritten, maximal des sechsten Lebensjahres wird demnach die Bezeichnung ‚simultaner bzw. doppelter oder bilingualer Erstspracherwerb‘ gewählt (vgl. Niebuhr-Siebert/Baake 2014: 57; siehe auch Geist 2014: 9; Tracy/Gawlitzeck-Maiwald 2000: 502). In Kongruenz dazu

beginnt der jugendliche Zweitspracherwerb ab dem zehnten bzw. maximal zwölften Lebensjahr (vgl. Niebuhr-Siebert/Baake 2014: 57).

Der Spracherwerb, bei dem der erste Kontakt zu verschiedenen Sprachen eben nicht gleichzeitig erfolgt, wird als sukzessiv oder, wie bei Schneider (2015: 18), auch als konsekutiv oder sequentiell bezeichnet. Indem er die Erläuterung der Begriffe ‚simultan‘ und ‚sukzessiv‘ wie folgt vornimmt –

„Im ersten Fall ist das Kind von Geburt an regelmäßig mit zwei oder mehreren Sprachen konfrontiert und nur hier kann man streng genommen von bilingualem Erstspracherwerb sprechen. Im zweiten Fall sollte man von frühem Zweitspracherwerb sprechen“ (ebd.).

– sieht er die Altersgrenze viel früher vor. Ob dieser Zeitpunkt schon derart früh gesetzt werden muss, ist, wie bereits angedeutet, strittig. Für die vorliegende Studie wird allerdings eindeutig Stellung bezogen, indem davon ausgegangen wird, dass alle Kinder, die in den TU-Kinderhäusern betreut werden, einen bilingualen bzw. doppelten Erstspracherwerb durchlaufen. Diese Entscheidung fiel insbesondere vor dem Hintergrund des Eintrittsalters der Kinder in die Krippe. Sie sind zwischen einem und drei Jahren alt und haben, wie oben dargestellt, noch keinesfalls ihren Erstspracherwerb abgeschlossen, welcher, wie die Ausführungen von Bickes/Pauli (2009: 92) zeigen, den Grundstein für den Erwerb bzw. das Erlernen weiterer (Zweit- und/oder Fremd-)Sprachen legt.

In diesem Zusammenhang nimmt Ahrenholz (2008a: 10; Hervorhebungen im Original) außerdem die Unterscheidung zwischen Lernen und Erwerben vor: „Während *Erwerben* stärker Prozesse fokussiert, die nicht intentional gesteuert sind, verweist *Lernen* auf einen absichtsvollen Aneignungsprozess“. Dieser ‚absichtsvolle Aneignungsprozess‘ ist zumeist in einen institutionellen Rahmen eingebettet, z.B. der Sprachunterricht in der Schule, „bei dem die neue Sprache also keine hohe Bedeutung für die Bewältigung der Alltagskommunikation hat“ (ebd.: 7), da sie eben nicht die Umgebungssprache darstellt. In diesem Fall spricht man – dieses Unterkapitel abschließend – von ‚Fremdsprache‘.

## 2.2 Sprachliche Bildung

„Bei der Sprachbildung handelt es sich um die so genannte ‚Primärprävention‘ zur Verhinderung von Entwicklungsproblemen, darunter wird vor allem die Bereitstellung einer anregungsreichen Umwelt für alle Kinder ver-

standen. Sprachbildung ist untrennbar mit allen anderen frühpädagogischen Bildungsaufgaben verbunden. Dazu zählen alle Situationen, in denen mit Kindern bewusst, aktiv und beziehungsweise über Erlebtes, Erfahrenes, Empfundenes und Gefühltes gesprochen wird“ (Bose/Kurtenbach 2013: 8)<sup>5</sup>.

Diese Definition des Begriffes ‚sprachliche Bildung‘ lege ich der vorliegenden Studie in Abgrenzung zur ‚Sprachförderung‘ zugrunde. ‚Sprachförderung‘ wurde als Begriff aufgrund der implizierten Ausrichtung auf Defizite sowie vor dem Hintergrund der Altersgruppe der unter Dreijährigen, die gerade die Meilensteine des Spracherwerbs (siehe Kapitel 2.1) absolvieren und in diesem Zusammenhang vielmehr ressourcenorientiert, d.h. sprachbildend statt sprachfördernd, unterstützt werden sollten, bewusst nicht ausgewählt (vgl. Jampert et al. 2007: 11). Den Begriff ‚Sprachförderung‘, welcher oftmals synonym zur ‚Sprachbildung‘ verwendet wird (vgl. ebd.), womöglich aufgrund der eindeutigen Aufgabe, die dieser Begriff den pädagogischen Fachkräften zuschreibt – sie sollen Sprache fördern – definiere ich ebenso wie Bose/Kurtenbach (2013: 8) folgendermaßen:

- 
- 5 Eine weitere mögliche Definition des Begriffes ‚Sprachbildung‘ wäre folgende: „Das Ziel von Sprachförderung ist es, Kindern Möglichkeiten zu eröffnen, um auf Grundlage des sprachlichen Wissens und der sprachlichen Fähigkeiten, die sie in ihrem Spracherwerb bereits erlangt haben, sowie unter Berücksichtigung ihrer kognitiven Entwicklung, ihre Kompetenzen in der Zielsprache weiter auszubauen. Dabei bezieht sich Sprachförderung im frühpädagogischen Bereich auf die Unterstützung des natürlichen Spracherwerbs des Kindes“ (Hopp et al. 2010: 611). Allerdings stört an dieser die Verwendung des Begriffes ‚Sprachförderung‘, wengleich vermutet werden kann, dass dieser an dieser Stelle synonym zur sprachlichen Bildung verwendet wurde (vgl. Jampert et al. 2007: 11). Überzeugend wirkt an dieser Definition die Rückbindung von Sprachförderung an den Spracherwerb des Kindes, d.h. dass die pädagogische Fachkraft stets überprüft, welche sprachliche Niveaustufe das Kind bereits erreicht hat, um ihr eigenes sprachliches Verhalten anzupassen und das Kind bedarfsgerecht zu unterstützen. In diesem Zusammenhang ist der Verweis von Hopp et al. (2010: 611f.) auf Vygotskis (2002) Zone der nächsten Entwicklung nahezu unumgänglich (siehe Kapitel 3.3.2). Aufgrund der fehlenden Eindeutigkeit in der Begriffsverwendung – Sprachbildung und Sprachförderung – sowie des Eindrucks, dass sich Hopp et al. (2010: 611) hier auf ältere Kinder beziehen, da sie die vorhandene sprachliche Grundlage ansprechen, habe ich mich hier für die Definition von Bose/Kurtenbach (2013: 8) entschieden.

„Unter Sprachförderung wird eine spezifische Unterstützung sprachlicher Fähigkeiten förderbedürftiger Kinder auf unterschiedlichen Sprachebenen verstanden wie zum Beispiel der reflektierte Einsatz von Korrektur- und Modellierstechniken in gezielter Kleingruppenarbeit“ (Bose/Kurtenbach 2013: 8).

„Grundlegendes Ziel der sprachlichen Bildung im Elementarbereich ist zunächst der Aufbau eines sprachlichen Fundaments“ (Ehrmann 2014: 255). Dabei sollte Sprachbildung vor dem Hintergrund der Debatte über die Qualität von Kitas als Orte sprachlicher Bildung stets als Bestandteil der Bildungsarbeit in einer Kita in die allgemeine Förderung des Kindes eingebettet sein und eben keine – wie im Rahmen von Sprachfördereinheiten – gesonderte Einheit darstellen (vgl. Breusch/Engelberg 2009: 68; Tracy 2008: 162f.; 187). Auf diese Weise ist es möglich, dass Sprachbildung zu einem festen Bestandteil des Elementarbereiches werden konnte und in dieser Form weiterhin ausgebaut werden kann (vgl. Lamparter-Posselt/Jeuk 2008: 155). Sprachliche Bildung erfolgt – auch entsprechend dem Spracherziehungskonzept der beforschten Einrichtungen – demnach nicht als additive Maßnahme durch z.B. externe, zusätzliche Sprachförderkräfte in eigens dafür konstruierten Konstellationen. Stattdessen wird sie dem situationsorientierten Ansatz folgend als allgegenwärtig in den Kitaalltag integriert, indem „[s]owohl die geplanten als auch die ungeplanten Spiel- und Arbeitsfelder im Kindergarten [...] als sprachliche Übungsfelder aufgefasst“ (Lamparter-Posselt/Jeuk 2008: 157; siehe auch Faas 2013: 80-82; Jampert et al. 2007: 219; Leist 2003: 674) werden. Folglich findet

„ein großer Teil der sprachlichen Bildung [...] in den alltäglichen Gesprächen im Freispiel oder während der Mahlzeiten statt. Vielen Erzieherinnen ist nicht bewusst, wie wichtig ihr Sprachverhalten für die Sprachentwicklung der Kinder ist. Hier sind ein aufmerksamer Umgang mit der eigenen Sprache, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und die Bereitschaft zu intensiver Kommunikation mit korrektivem Feedback wichtig. Die Erzieherinnen müssen ihre Input-Sprache sorgsam reflektieren und etwa auch den Dialekt einschränken, um den Kindern nicht-deutscher Familiensprache einen besseren Zugang zur deutschen Sprache zu ermöglichen“ (Thiersch 2007: 21).

Trotz der Allgegenwart von Sprachbildung im Kitaalltag besteht die Aufgabe der ErzieherInnen im Situationsansatz weiterhin darin, „anregende[...] Rahmenbedingungen [zu schaffen], in denen kindliche soziale, kognitive instru-



mentelle und auch sprachliche Entwicklungs- und Lernprozesse unterstützt werden“ (Leist 2003: 674). In diesem Zusammenhang wird darüber hinaus auf die Bedeutung von Sprachstandserhebungen bei den Kindern verwiesen. Diese erfordern zugleich spezifische Kompetenzen seitens der ErzieherInnen sowie ausreichend Zeit im Kitaalltag (vgl. Hopp et al. 2010: 611; Thiersch 2007: 24; siehe Kapitel 3.1.3).

Ebenso wie der Spracherwerb bezieht sich auch die sprachliche Bildung nicht allein auf den aktiven, sondern in demselben Maß auf den rezeptiven Wortschatz eines jeden Kindes. Tracy (2008: 195) empfiehlt in diesem Zusammenhang, diesen zusätzlich zu prüfen, indem die pädagogischen Fachkräfte die Kinder z.B. auffordern, ihnen aus einer Gruppe verschiedener Gegenstände, aus denen sie auswählen müssen, einen spezifischen zu bringen. Als Maßnahme zur Förderung des aktiven Wortschatzes kann es z.B. unterstützend wirken, die Äußerungen der Kinder zu expandieren und so nicht allein das Vokabular der Kinder zu erweitern, sondern auch ihre grammatischen Fähigkeiten zu schulen (vgl. ebd.: 195f.). Schließlich ist es auch von Bedeutung, „dass die Kinder die neuen Wörter in unterschiedlichen Kontexten hören können, [... sodass] sich die Wörter in ein gemeinsames Netzwerk im mentalen Lexikon“ (ebd.: 190) einfügen. In diesem Zusammenhang sind im Allgemeinen auch Wiederholungen von Bedeutung, d.h. Kinder sollten nicht ständig mit neuen Begriffen konfrontiert werden. Stattdessen sollte der Wortschatz durch die Verwendung eines Begriffsnetzes erweitert werden, zu dem neben Substantiven auch Präpositionen, Verben etc. gehören (vgl. ebd.: 192). Das ständige Wiederholen erfordert letztendlich auch ein besonderes Maß an Geduld von den ErzieherInnen (vgl. ebd.: 193).

Besonders sprachbildendes Potential sieht z.B. Nauwerck (2008: 474) in der Verwendung von „Fragen, Imperative[n], arbeitsbegleitende[m] Sprechen und Paraphrasen sowie mütterliche[n] Korrekturstrategien“. In Ergänzung dazu zählen Lamparter-Posselt/Jeuk (2008: 157) hier als Beispiel folgende Situationen auf, die einen sprachbildenden Charakter aufweisen: „Bewegungsspiele, rhythmisch-musikalische Aktivitäten, Waldtage, Koch- und Backaktionen, Theaterprojekte, Tischspiele wie Memory und Puzzles, die eigenen Rollenspiele der Kinder, sprachliche Alltagsrituale usw.“. Sprachliche Bildung steht damit folglich nicht losgelöst, sondern wird, wie oben bereits dargestellt, im Kitaalltag in andere Bildungsbereiche integriert (vgl. Hopp et al. 2010: 622). Dabei reduzieren Kurtenbach et al. (2013: 48) sprachbildendes Verhalten nicht allein auf sprachliche Kriterien, sondern sie beziehen aufgrund ihrer Beobachtungen, dass die ErzieherInnen in Vorlesesituationen z.B. Gestik und Mimik einsetzen

oder ihre Stimmlage verändern, auch den Sprech- und Körperausdruck der pädagogischen Fachkräfte mit ein. Vor dem Hintergrund der in der vorliegenden Studie fokussierten Altersgruppe der unter Dreijährigen wird allgemein auf *Literacy*-Aktivitäten sowie Interaktionen, in denen das Singen, Reimen oder Fingerspiele im Mittelpunkt stehen, immer wieder besondere Aufmerksamkeit gerichtet. Beide Formen sprachlicher Bildung sollen an dieser Stelle – auch im Hinblick auf das dargelegte methodische Vorgehen in Kapitel fünf (siehe Kapitel 5.3.1.3) – abschließend näher beschrieben werden.

### *Literacy*-Aktivitäten

„Seit dem PISA-Schock 2000 hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass eine umfassende Lesekompetenz zu den grundlegenden Qualifikationen gehört, die Familie, Schule und andere Sozialisationsinstanzen den Heranwachsenden vermitteln müssen, um diese für eine >befriedigende Lebensführung< in einer rasch sich wandelnden Wissens- und Mediengesellschaft zu rüsten“ (Garbe et al. 2010: 10; siehe auch Lamparter-Posselt/Jeuk 2008: 152; Wieler 1997: 24).

Infolge dieser Erkenntnis ist das Stichwort ‚*Literacy*‘ in nahezu jeder Diskussion um die Qualität (vor)schulischer Betreuungseinrichtungen bzw. Lernorte zu finden, sodass es schließlich einen Bestandteil des hessischen Bildungs- und Erziehungsplanes, der hierunter insbesondere (Vor)Leseaktivitäten fasst, darstellt (siehe Kapitel 3.1.3.2). Auch in dieser Studie wird diese Form der sprachlichen Bildung besonders fokussiert.

Die wörtliche Übersetzung von *Literacy* bedeutet Lese- und Schreibkompetenz (vgl. Seidl 2008: 7); im Deutschen auch Literalität. In einem weiter gefassten Begriffsverständnis bezieht die Lesekompetenz für Seidl (2008: 7) außerdem folgende weitere Punkte mit ein: „alle kindlichen Erfahrungen rund um das Buch, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern und Neugier auf Bücher, Kompetenzen, Texte inhaltlich zu verstehen, zu reflektieren und sprachlich wiedergeben zu können“. In diesem Zusammenhang betont Seidl (2008: 8) insbesondere das Potential des Mediums Bilderbuch, das darüber hinaus vielfältige Möglichkeiten liefert, um das Kind aktiv einzubeziehen:

„Das Bilderbuch bietet durch seinen Inhalt und durch seine Illustrationen eine Vielzahl an Gesprächsanlässen. Dinge und Situationen werden benannt, beschrieben und definiert, Beziehungen zwischen den Protagonisten

und zwischen Text und Bild werden hergestellt. Der eigene Lebensbezug wird so oft wie möglich mit eingebracht, Perspektivenübernahmen der -wechsel sind ebenso möglich wie eine Vorwegnahme von Handlungsabläufen ‚was passiert jetzt?‘ oder eigene Versionen des Geschehens.“

Der Erwerb bzw. das Erlernen der deutschen Sprache kann hier beiläufig und in authentischen Situationen stattfinden (vgl. ebd.). Das Vorlesen und Erzählen von Geschichten ist in diesem Zusammenhang auch für Kinder von Bedeutung, die selbst noch über wenige Sprachkenntnisse verfügen (vgl. Jampert et al. 2007: 133). Denn

„literale Erfahrungen ermöglichen den Kindern ein größeres Repertoire an Wortschatz, an Ausdrucksmöglichkeiten, an Weltverständnis, an Wissenserwerb und vergrößern die Fähigkeit, Zusammenhänge und Verbindungen herzustellen und die eigene Lebenswelt in diese Erfahrungen zu integrieren“ (Seidl 2008: 7).

Darüber hinaus „fördert [Vorlesen] kognitive, emotionale und soziale Kompetenzen der Kinder und trägt damit zu einer ganzheitlich positiven Entwicklung der Kinder bei“ (Kreutzer/Kurtenbach 2013: 179; siehe auch Nauwerck 2008: 475). Dabei verstehen die Autorinnen Vorlesen als einen interaktiven Austausch zwischen Kind und ErzieherIn, bei dem zumeist ein Gespräch über das Buch und dessen Inhalt entstehen kann (vgl. Kreutzer/Kurtenbach 2013: 179), welches ein ebenso sprachbildendes Potential zukommt wie die Vorlesesituation selbst.

Die Fokussierung auf das Vorlesen und in diesem Zusammenhang auf das Medium Bilderbuch erfolgt an dieser Stelle, da dies die übliche Umsetzungsform von *Literacy*-Aktivitäten in Krippeneinrichtungen für Kinder unter drei Jahren ist. Schließlich schreiben und lesen Kinder dieser Altersgruppe noch nicht selbst, sodass hier vielmehr von Vorläuferfähigkeiten zum Schriftspracherwerb und Lesenlernen gesprochen werden kann, die demnach eher mit der Bezeichnung ‚frühe *Literacy*‘ oder ‚*pre-literacy*‘ versehen werden müssten (vgl. Fried/Briedigkeit 2008: 13).

## Singen, Reimen, Fingerspiele

Diese drei Formen sprachlicher Bildung wirken sich in erster Linie positiv auf die phonologische Bewusstheit sowie im Allgemeinen „auf die Ausbildung eines Bewusstseins für die Lautstruktur der Sprache [der Kinder] aus“ (Faas 2013: 43; siehe auch HMSI/HKM 2015: 67; HMSI 2010: 38). Insbesondere die Komponente der Suprasegmentalia erhält hier eine besondere Schulung, und schließlich gelten diese Maßnahmen als Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb und das Lesenlernen (vgl. Faas 2013: 43). Darüber hinaus wird das Kind durch diese Interaktionen auf eine sehr spielerische Art im Erwerb sprachlicher Muster unterstützt (vgl. Gasteiger-Klicpera et al. 2010a: 13). Diese positiven Einflüsse sind primär darauf zurückzuführen, dass sich Kinder in ihrem Spracherwerbsprozess zunächst nahezu ausschließlich auf die Rhythmik der Sprache der Personen, die sie in ihrer Umgebung hören, konzentrieren (vgl. Jampert 2002: 29). Besonders förderlich kann sich hier die Kombination aus Bewegung und Gesang auf das Kind auswirken (vgl. ebd.: 134) – wie es z.B. bei Eltern der Fall ist, wenn sie ein Kind in den Schlaf wiegen und ihm zugleich ein Nachtlied vorsingen (siehe auch Kapitel 2.1).

### 2.3 Mehrsprachigkeit

Ebenso diskussionswürdig wie die Markierung des Zeitpunktes, ab wann der bilinguale Erstspracherwerb endet und der (frühe) Zweitspracherwerb beginnt, verhält es sich auch mit der Definition des Begriffes ‚Mehrsprachigkeit‘. Bickes/Pauli (2009: 81) legen diesem folgendes Verständnis zugrunde: „Gründlegend bedeutet Mehrsprachigkeit, dass sich ein Mensch neben seiner Erstsprache L1 mindestens eine weitere Sprache aneignet, ohne dabei die erstsprachlichen Kompetenzen zu verlieren“ (siehe auch Wode 1995: 35). Wode (1995: 35) versteht ‚Mehrsprachigkeit‘ in diesem Zusammenhang als Oberbegriff zur Bezeichnung ‚Bilingualismus‘, welche eben besagt, dass eine Person in zwei Sprachen sprachhandlungsfähig ist. In Analogie dazu verwenden auch Tracy/Gawlitzek-Maiwald (2000: 495) die Bezeichnungen ‚bilingual‘ und ‚mehrsprachig‘ synonym.

Dabei wird der Begriff ‚mehrsprachig‘ aus sprachwissenschaftlicher Perspektive in der Regel in klarer Abgrenzung zu ‚zweisprachig‘ benutzt, sodass die Tatsache kenntlich wird, dass die Person mindestens drei Sprachen beherrschen sollte – dies wird zunächst unabhängig vom Kompetenzniveau in der

jeweiligen Sprache gesehen (vgl. Edmondson 2004: 39). Diesem Begriffsverständnis, welches sich an der Sprachenanzahl orientiert, schließt sich auch Hufeisen (2004: 77) an: „Mehrsprachigkeit ist für mich die (positiv besetzte) funktionale sprachliche Handlungskompetenz in mehr als zwei Sprachen“ (siehe auch Bertrand/Christ 1990: 80). Diese Definition des Begriffes ‚Mehrsprachigkeit‘ liegt schließlich auch der vorliegenden Arbeit zugrunde, sodass ‚bilingual‘ bzw. ‚zweisprachig‘ ausschließlich dann benutzt werden, wenn die damit bezeichnete Person, Institution, das betreffende Spracherziehungskonzept etc. ausschließlich zwei Sprachen berücksichtigt. ‚Mehrsprachig‘ hingegen wird verwendet, wenn in dem entsprechenden Kontext von mindestens drei Sprachen auszugehen ist.

Die Untersuchung fokussiert bewusst auf die mentalen Konzepte der ErzieherInnen zum Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ und nicht auf ‚Bilingualität‘, da sich die Kinder trotz der Ausrichtung der TU Kinderhäuser auf ein deutsch-englisch bilinguales Spracherziehungskonzept in einer mehrsprachigen Umgebung befinden (siehe Kapitel 5.2.1.1). Schließlich bringen sowohl die unter Dreijährigen und ihre Familien als auch die pädagogischen Fachkräfte Teile ihrer Erst- und Familiensprachen sowie ihrer kulturellen Identität in den Kitaalltag ein. Inwieweit die ErzieherInnen die verschiedenen Sprachen der Kinder integrieren bzw. wie sie generell auf das Einbringen dieser reagieren, findet innerhalb der Studie immer wieder Berücksichtigung. Des Weiteren wird der Faktor ‚Mehrsprachigkeit‘ seit geraumer Zeit auch in verschiedenen Bildungs- und Erziehungsplänen bzw. entsprechend dem situationsorientierten Ansatz nun auch als förderungswürdig eingestuft (vgl. Leist 2003: 675), sodass ihm an dieser Stelle Aufmerksamkeit zukommt. Das Potential, welches mit dem Einbringen der verschiedenen Sprachen in den Kitaalltag verbunden ist, wird dennoch selbst von Fachfrauen und Fachmännern aus Kitas und Schulen sowie den eigenen Eltern noch häufig verkannt. Insbesondere Sprachmischungen oder *Code-switching*<sup>6</sup> werden in diesem Kontext als negativ bzw. sprachliches Defizit eingestuft (vgl. u.a. Schneider 2015: 211). Dabei versuchen die Kinder, den fehlenden Wortschatz zumeist in Rückgriff auf ihre Erstsprache auszugleichen, was durchaus als intelligente Strategie eingestuft werden kann (vgl. Tracy 2008: 209f.; Wode 2009: 51).

---

6 „Code-switching bezeichnet bei Mehrsprachigen den Wechsel von einer Sprache in die andere. Ein solcher Wechsel kann mitten in einem Satz oder einer Unterhaltung erfolgen“ (Wode 2009: 39).

## 2.4 Zwischenfazit

In den vorhergehenden Unterkapiteln wurden jeweils verschiedene Definitionen der wesentlichen Begriffe dieser Studie gegenübergestellt und schließlich kritisch auf eine mögliche Verwendung für die vorliegende Arbeit geprüft. Entsprechend konnten die Grundbegriffe ‚Spracherwerb‘, ‚Mehrsprachigkeit‘ und ‚sprachliche Bildung‘ definiert werden. Dies war, wie in der Einleitung zu diesem Kapitel bereits dargestellt, zum einen als Hinführung für die LeserInnen dieser Studie notwendig, um ein grundlegendes, gemeinsames Verständnis sicherzustellen. Zum anderen dienten die Erläuterungen aber auch als Grundlage für die Datenerhebung, in der die drei Grundbegriffe auch von den UntersuchungsteilnehmerInnen definiert wurden. Das Begriffsverständnis der ErzieherInnen und die in wissenschaftlichen Abhandlungen vorgenommenen bzw. hier ausgewählten Erläuterungen werden dabei abgeglichen. Im Rahmen der Auseinandersetzungen mit den verwendeten Begriffen und ihren Definitionen wurden bereits verschiedene Aspekte angerissen, wie der Qualitätsbegriff oder das informelle Wissen der pädagogischen Fachkräfte u.a. in Form von Handlungsstrategien, die nun im dritten Kapitel näher erläutert werden sollen.