



Füssenich • Geisel • Schiefele

Literacy im Kindergarten

Vom Sprechen zur Schrift

2. Auflage

Mit Bilderbuch

Iris Füssenich · Carolin Geisel · Christoph Schiefele

Literacy im Kindergarten

Vom Sprechen zur Schrift

2., überarbeitete Auflage

Mit 17 Abbildungen, 2 Tabellen und 14 Kopiervorlagen

Ernst Reinhardt Verlag München

Prof. Dr. Iris Füsselich lehrte Sprach- und Kommunikationsförderung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Reutlingen.

Carolin Geisel ist Sonderschullehrerin an einem SBBZ Sprache in Reutlingen.

Dr. Christoph Schiefele lehrt sprachliche Bildung und Sprachförderung im Elementarbereich an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Den Spielplan „Rategarten“ und die Kärtchen „Tiere“ und „Spielzeug“ finden Sie als farbige Vorlage im Netz unter www.reinhardt-verlag.de und zwar bei der Darstellung dieses Titels. Die Vorlagen können dort eingesehen und heruntergeladen werden. Viel Spaß mit dem Rategarten!

Hinweis

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnungen nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürfen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-497-02747-7 (Print)

ISBN 978-3-497-60695-5 (PDF-E-Book)

2. Auflage

© 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in EU

Zeichnungen von Julia Geisel (Spielplan „Rategarten“ und Spielkarten Tiere und Spielzeug)

Fotos im Innenteil: privat

Cover unter Verwendung eines Fotos von © iStock.com/Weekend Images Inc. sowie Fotos von Mathias Menz

Satz: Rist Satz & Druck GmbH, 85304 Ilmmünster

Ernst Reinhardt Verlag, Kemnatenstr. 46, D-80639 München
Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Inhalt

1	Einleitung	4
2	Kinder und ihre Sprachen: Ein Blick auf <i>Mia, Adim, Noel und Andreas</i>	5
2.1	Kommunikation mit mehr- und einsprachigen Kindern	6
2.2	Kinder erwerben Sprache durch gemeinsames Handeln	10
2.3	Bedeutungen als Zentrum sprachlicher Bildung	12
2.4	Erweiterung (sprachlich-) kommunikativer Fähigkeiten	14
3	Erwerb von Bedeutungen	16
3.1	Schwierigkeiten beim Erwerb von Bedeutungen	17
3.2	Sprachförderung als „inszenierter Spracherwerb“	20
3.3	Erwerb von Bedeutungen in einem Spielformat: Beobachtungsaufgabe „Rategarten“	22
3.4	Weitere Sprachebenen: Aussprache und Grammatik	25
4	Vom Sprechen zur Schrift	26
4.1	Literacy als wesentliches Element sprachlicher Bildung	26
4.2	Schriftspracherwerb aus Sicht von Kindern	29
4.3	Förderung von Literacy	32
4.3.1	<i>Bilderbücher zur Beobachtung und Förderung sprachlicher Fähigkeiten</i>	36
4.3.2	<i>Zum Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern</i>	40
4.3.3	<i>Das Bilderbuch „Toni feiert Geburtstag“</i>	41
4.3.4	<i>Wunschzettel schreiben oder diktieren</i>	45
4.3.5	<i>Literacy in digitaler Form</i>	47
5	Fazit und abschließende Gedanken	48

Anhang

Literatur	49
-----------	----

Kopiervorlagen

1. Informationen über das Kind	53
2. Gruppenübersicht	55
<i>Erwerb von Bedeutungen</i>	56
3. Beobachtungsbogen 1: Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten	56
4. Beobachtungsbogen 2: Keine Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten	57

<i>Förderdiagnostische Beobachtungsaufgabe „Rategarten“</i>	59
5. Durchführungsanleitung „Rategarten“	59
6. Protokollbogen „Rategarten“	61
7. Gruppenübersicht „Rategarten“	63
8. Spielplan „Rategarten“	64
9. Spielkarten <i>Tiere und Spielzeug</i>	65

<i>Förderung von Literacy mit dem Bilderbuch „Toni feiert Geburtstag“ und der Beobachtungsaufgabe „Wunschzettel schreiben oder diktieren“</i>	67
---	----

10. Durchführungsanleitung Bilderbuch	67
11. Durchführungsanleitung Wunschzettel	68
12. Protokollbogen Bilderbuch und Wunschzettel	69
13. Gruppenübersicht Bilderbuch	71
14. Gruppenübersicht Wunschzettel	72

Diesem Heft liegt das Bilderbuch „Toni feiert Geburtstag“ bei. Mit Hilfe des Bilderbuchs kann die pädagogische Fachkraft die Beobachtungsaufgaben aus dem Heft spielerisch durchführen.

1 Einleitung

Das vorliegende Heft „Literacy im Kindergarten“ und das dazugehörige Bilderbuch „Toni feiert Geburtstag“ beschäftigen sich mit dem Spracherwerb von mehr- und einsprachigen Kindern im Elementarbereich. Die Auseinandersetzung mit der Schrift ist Teil der sprachlich-kognitiven Entwicklung von Kindern (Füssennich/Löffler in Vorb. 2018, 2009; Whitehurst/Lonigan 1998). Bevor Kinder in die Schule kommen, tauchen sie in eine Welt der Schriftlichkeit ein. Deshalb spielt die Förderung von *Literacy* im Elementarbereich eine bedeutende Rolle. Für den aus dem anglo-amerikanischen Raum stammenden Begriff *Literacy* gibt es keine adäquate Übersetzung in der deutschen Sprache. Ulich (2003) versteht unter Literacy kindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur. Albers (2017) ergänzt dieses Verständnis um die Inhalte digitaler Medien (Kap. 4.3.5).

Um sich auf Schrift einzulassen, benötigen Kinder einerseits grundlegende Fähigkeiten der gesprochenen Sprache. Andererseits verändert und erweitert die Schrift Fähigkeiten der mündlichen Sprache. Kinder befinden sich an unterschiedlichen Stationen auf dem Weg, gesprochene und geschriebene Sprache zu erwerben. Dies betrifft ihre Zugriffsweisen, ihre Vorstellung über mündliche und geschriebene Sprache sowie ihr individuelles Sprachverhalten.

Im Sinne des interaktionistischen Ansatzes von Bruner (2008) ist Spracherwerb ein aktiver Konstruktionsprozess von Kindern, der aber nicht die alleinige Leistung des einzelnen Kindes ist, sondern ein dialogischer Prozess, an dem Kinder und Bezugspersonen gleichermaßen beteiligt sind. Der Kindertageseinrichtung kommt eine bedeutende Funktion bei der Unterstützung des kindlichen (Schrift-)Spracherwerbs zu. Bestimmend für die kindliche Kommunikations- und Sprachentwicklung sind gemeinsame Austauschprozesse zwischen Kindern und ihren Kommunikationspartnerinnen. Frühsprachliches kommunikatives Handeln bildet den Ausgangspunkt für die kommunikative und sprachliche Bildung. Dies setzt voraus, dass Bezugspersonen sich an Fähigkeiten von Kindern anpassen, was vor allem in zur Routine gewordenen Situationen im gemeinsamen Handeln möglich ist (Kap. 2).

Fähigkeiten und Schwierigkeiten der sprachlichen Bildung früh zu erkennen und ggf. Unterstützung einzuleiten, ist oft bei mehrsprachigen Kindern, aber auch bei Kindern mit der Erstsprache Deutsch notwendig. Um Kinder optimal zu

fördern, ist vor allem die Kenntnis von Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Erwerb von Bedeutungen erforderlich (Kap. 3). Vielen Kindern mangelt es an Begriffen und sie können Sprache nur eingeschränkt verstehen. Schwierigkeiten zeigen sich auch darin, dass Kinder meist nicht nachfragen, wenn sie ihre Kommunikationspartnerinnen nicht verstehen, sie weder Wortneuschöpfungen noch Reime bilden können. Dies hat zur Folge, dass Kinder Probleme haben, das Regelsystem der Sprache zu erwerben. Schwierigkeiten mit der mündlichen Sprache treten vor allem beim Bedeutungserwerb (Semantik), aber auch bei Aussprache und Grammatik auf (Kap. 3.4).

Mit Hilfe der Beobachtungsaufgaben werden kindliche Erfahrungen und Schwierigkeiten beim Erwerb von Bedeutungen (Kap. 3.3) sowie Erfahrungen im Umgang mit Büchern und Schrift (Literacy, Kap. 4) erfasst. Sie wurden im Projekt „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)Sprache“ evaluiert (Füssennich 2006).

Eine sinnvolle Förderung muss möglichst früh ansetzen und lernförderliche Situationen schaffen, in denen Kinder ihr begriffliches Wissen erweitern können. Ziel ist, eine optimale Passung (Füssennich/Löffler in Vorb. 2018, 2009; Schwartz o. J.) zwischen Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Kindern beim Übergang von der Kindertagesstätte zur Schule vorzunehmen. Die mit den Beobachtungsaufgaben erhobenen Daten wurden im Projekt mit den pädagogischen Fachkräften und mit Eltern besprochen und Konsequenzen für die Förderung gezogen.

Als Leitfaden sind folgende Fragen hilfreich (Dehn 2010):

- Was können Kinder?
- Was müssen sie noch lernen?
- Was können sie als Nächstes lernen?
- Was wollen sie als Nächstes lernen?

Zur weiteren Erfassung kindlicher Fähigkeiten in den Bereichen Kenntnis von Begriffen, Wahrnehmung von Schrift und Einsicht in den Aufbau von Sprache können auch die Beobachtungsaufgaben der Eingangsdagnostik (Füssennich/Löffler in Vorb. 2018, 2009) eingesetzt werden.

Die Beobachtungsaufgaben können in den Alltag der Kindertageseinrichtung integriert und mit einzelnen Kindern auch mehrmals durchgeführt werden. Außerdem sind sie auch zur Förderung einsetzbar. Sie liefern den Bezugspersonen Hinweise, in welchen Bereichen Kinder möglicherweise noch Unterstützung benötigen.

Das Heft richtet sich in erster Linie an Erzieherinnen und weitere pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Von Interesse ist es auch für Sprachtherapeutinnen, die mit Kindern im Elementarbereich arbeiten, sowie für Lehrende und Studierende von Studiengängen im Elementar- und Primarbereich.

Kinder und ihre pädagogischen Fachkräfte haben uns einen Einblick in ihren Alltag gegeben. Von ihnen haben wir viel gelernt und hoffen, dass das Vertrauen, das die Eltern uns entgegen gebracht haben, auch anderen Kindern und ihren Bezugspersonen zugute kommt. Unser Dank gilt der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, die dieses Forschungsprojekt finanziert hat. Ohne unsere Kolleginnen und Studierenden, aber vor allem ohne die wissenschaftlichen und studentischen Hilfskräfte, hätten wir das Projekt nicht durchführen können.

Danken möchten wir Elke Bernhardt, Sigrid Buck, Tanja Bürgin, Jürgen Genuneit, Eva Holder, Anneke Kensy, Mathias Menz, Ottolie Merkel-Wörner, Lisa Müller, Insa Ramm, Julia Sabionski,

Kristina Singer und Mechthild Veil für ihre Rückmeldungen.

Die wunderbaren Zeichnungen stammen von Julia Geisel. Wir danken den beteiligten Einrichtungen für die freundliche Unterstützung und für die Erlaubnis, in ihren Räumen zu fotografieren.

Wir benutzen im Folgenden wegen der besseren Lesbarkeit ausschließlich weibliche Personen bzw. Berufsbezeichnungen. Es sind selbstverständlich jeweils Männer ebenso angesprochen.

Die zweite, vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage versucht den Kerngedanken der ersten Auflage beizubehalten und auf aktuelle Entwicklungen in Theorie wie Praxis zu übertragen. Den Lernzuwachs von *Noel* zeigt Mathias Menz auf. Von Kristina Singer stammen die Ausführungen zum Vorlesen.

Reutlingen und Ludwigsburg im September 2017

*Iris Füssenich, Carolin Geisel
und Christoph Schiefele*

2 Kinder und ihre Sprachen: Ein Blick auf *Mia, Adim, Noel und Andreas*

Auf die sprachlichen Probleme von Migrantenkindern lenkte die Bildungspolitik bereits in den 80er Jahren ihren Blick. Sie wurden angesichts der schlechten PISA-Ergebnisse erneut als Schwerpunktthema entdeckt. Der Zusammenhang zwischen Bildungschancen und sprachlichen Fähigkeiten ist ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Deshalb wird die sprachliche Bildung vor allem für Kinder mit Migrationshintergrund als Schlüsselkompetenz angesehen, um sich das umfangreiche Bildungsangebot zu erschließen (Jampert et al. 2007). In letzter Zeit wurden Sprachtests und Verfahren veröffentlicht, die zum Teil verpflichtend und flächendeckend bei diesen Kindern eingesetzt werden. Ebenso überschwemmen Fördermaterialien und -programme für diese Adressatengruppe den Markt. Die Diskussionen drehen sich fast ausschließlich um die Auswahl des richtigen Verfahrens (Lisker 2013; Ehlich 2007; Jampert et al. 2007) und die Finanzierung entsprechender Förderprogramme, wobei weniger über geeignete Fördermaßnahmen nachgedacht wird.

Die bildungspolitische Diskussion vermittelt den Eindruck, als seien Kinder mit Migrationshin-

tergrund im Elementarbereich eine homogene Gruppe, die sich grundlegend von deutschen Kindern mit (Sprach-)Förderbedarf und Kindern, die unter anderen Bedingungen mehrsprachig aufwachsen, unterscheidet. Es stellt sich zudem die Frage, ob sich ihre Stärken und Schwächen durch einen (obligatorischen) Sprachtest erfassen lassen (Schiefele 2010). Der Blick auf einzelne Kinder zeigt, dass es individuelle Unterschiede zwischen ihnen gibt.

Dieser Heterogenität gerecht zu werden, ist ebenfalls Thema und Inhalt der bildungspolitisch aktuellen Umsetzungsdiskussion von Inklusion im Elementarbereich (z.B. Prengel 2016; Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte 2016). Als Ausgangspunkt inklusiver sprachlicher Bildung müssen die individuellen Voraussetzungen von Kindern wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Als erste Orientierung und zur Erfassung von biografischen Daten kann die Kopiervorlage „Informationen über das Kind“ herangezogen werden, um bereits im Voraus die heterogenen und individuellen Voraussetzungen berücksichtigen zu können.

Die Kinder *Mia*, *Adim* und *Gezim* weisen beispielsweise zunächst viele Gemeinsamkeiten auf. Sie stammen aus Familien mit Migrationshintergrund. Sie sind zwischen 4;5 und 5;6 Jahren alt und gehören somit zur Adressatengruppe, deren Bildungschancen verbessert werden sollen. Gemeinsam ist ihnen ebenfalls, dass ihre pädagogischen Fachkräfte sie als förderbedürftig einstufen: Die Kommunikation mit *Mia* und *Adim* ist erschwert und kaum möglich, da beide fast unverständlich sprechen, wie folgende Beispiele zeigen:

Mia erzählt: „Aber, Mama immer (...) äh (...). Was (...)? Ich hab oben sehen eine Deit (Geist). Fieden tann (fliegen kann)“ (Frey/Reyser 2007).

Adim beschreibt ein Spiel: „Man hat so gedenkt zum gebaut so so mit fünf Teile so so so und so ein und so und so gedenkt. (Man hat sich gedacht, dass man es so mit fünf Teilen zusammen baut. So baut man es zusammen, hat man gedacht“) (Grüner/König 2006).

Mit Gezim war die Kommunikation ebenfalls erschwert, weil er kaum sprach. Er war sehr zurückhaltend, wirkte oft, als hätte er gar nicht verstanden, was die Erwachsenen oder Kinder zu ihm sagten. Nach einem halben Jahr Förderung waren kleinere Dialoge mit ihm möglich, sofern sie sich auf gemeinsame Handlungen bezogen. Sobald er etwas erzählte, was über den gemeinsamen Bezugsrahmen hinausging, waren seine Äußerungen jedoch unverständlich, wie folgende Äußerung zeigt:

Gezim erzählt von einem Besuch beim Zahnarzt: „Da hat mein (...) ich war mal da, mmh, bei Doktor, dann hat mir hier da hoch Zahn weg, dann hat er mir erst hier getan, dann hat er mir hier getan, dann gewartet, dann hat er weg, dann hat er hier, dann hat er weggezogen, dann hab ich geweint (...)“ (Oppold/Riedmüller 2006).

Es gibt auch einige Unterschiede zwischen den Kindern (auch Kap. 3). Diese zeigen sich z.B. bei den biografischen Daten:

Mia wurde in Deutschland geboren. Ihre Eltern kommen aus Kroatien. Ihr Vater starb, als sie ein halbes Jahr alt war. Sie lebt mit ihrer Mutter alleine und hat keine Geschwister. Mia besucht seit ihrem dritten Lebensjahr einen Kindergarten, in dem zahlreiche Kinder mit Migrationshintergrund sind. Die Mutter, die sehr gut die deutsche Sprache beherrscht, spricht mit ihrer Tochter zu Hause kroatisch und deutsch. Das Mädchen lernt Deutsch seit dem dritten Lebensjahr.

Adim ist ebenfalls in Deutschland geboren. Seine Eltern kommen aus Albanien. Er besuchte ab seinem dritten Lebensjahr einen Kindergarten, in dem er heilpädagogisch betreut wurde. Mit knapp fünf Jahren wechselte er in einen Sprachförderkindergarten. Aufgrund der veränderten Einschulungsregelungen hätte er mit knapp sechs Jahren eingeschult werden können, doch seine Eltern entschieden sich dagegen.

Vor allem der Mutter bereitete es große Probleme, dass ihr Kind eine Sondereinrichtung besuchte und so entschieden sich die Eltern, ihren Sohn erneut in einen Kindergarten zu geben, in dem er bis zur Einschulung bleiben sollte. In der Familie wird hauptsächlich albanisch gesprochen. Der Vater und der ältere Bruder sprechen sehr gut deutsch.

Gezim ist 6;2 Jahre alt und hat fünf ältere Geschwister. Er ist ebenfalls in Deutschland geboren. Seine Familie stammt aus Albanien und ist nach Deutschland geflüchtet. Dies spiegelt sich auch in ihrer heutigen Lebenssituation wider. Auf Grund dieser Erlebnisse und des noch ungeklärten Aufenthaltsstatus der Eltern steht die Familie unter enormen Belastungen. Die Mutter leidet unter starken Depressionen. Die Geburtstagsfeier des Kindes wird verschoben, weil dieser Tag der Todestag des Onkels ist. Auffällig ist, dass Gezim häufig von seiner Oma erzählt, wobei er oft die Wörter „tot“ oder „kaputt“ verwendet. Der Kontakt mit den pädagogischen Fachkräften läuft meist über eine Tante, die Gezim fast als ihren eigenen Sohn ansieht. Gezim kam mit drei Jahren in die Kindertageseinrichtung und sprach kein Wort deutsch. Zu Hause spricht die Familie albanisch. Da die Anerkennung als Asylanten noch ungeklärt ist, ist eine Förderung durch eine Interdisziplinäre Frühförderstelle finanziell nicht abgesichert. Gezim steht kurz vor der Einschulung.

Kinder wie *Mia*, *Adim* und *Gezim* gehören zur Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund und wachsen mehrsprachig auf.

Auch Noel, 6;0 Jahre, wächst mit mehreren Sprachen auf. Seine Familie lebt in Deutschland. Die Mutter kommt aus Frankreich, der Vater ist Deutscher. „Noel wird nach dem Partnerprinzip (une personne une langue) erzogen. Demnach spricht die Mutter mit den Kindern französisch, der Vater deutsch. Noel antwortet seiner Mutter meist auf Deutsch, auch wenn seine Äußerungen französische Elemente enthalten. Mit dem Vater wird deutsch gesprochen. Die Kinder untereinander (vor allem Noel mit seinem Bruder) sprechen eine Mischung aus Französisch und Deutsch (die aber größtenteils deutsche Anteile enthält). Im Spiel äußern sich die beiden Buben meist nonverbal und verstehen sich laut Angaben der Mutter ohne Worte; Noels Bruder hat mehr französische Komponenten und spricht mit der Mutter häufiger französisch. Die FamilienSprache, die bei gemeinsamen Aktivitäten gesprochen wird, ist Deutsch“ (Menz 2007, 92).

2.1 Kommunikation mit mehr- und einsprachigen Kindern

Es gibt verschiedene Gründe, warum Kinder mit mehreren Sprachen aufwachsen (Belke 2003, 8):

1. Die Eltern sprechen verschiedene Sprachen.
2. Die Eltern leben mit ihren schulpflichtigen Kindern zeitweilig im Ausland und schicken ihre Kinder in Europa- oder in Auslandsschulen.

3. Das Land, in dem die Kinder aufwachsen, ist offiziell mehrsprachig und bietet Schulen an, in denen Kinder Landessprachen lernen (z.B. in Kanada Englisch und Französisch).
4. Die Eltern sprechen andere Sprachen als die Landessprache, d.h. die Familiensprache der Kinder ist eine Minderheitensprache. Dies trifft vor allem auf Kinder von Arbeitsmigrantinnen, Asylbewerberinnen sowie von deutschstämmigen Aussiedlerinnen zu.

Es gibt noch einen weiteren Grund: In einer Region wird aus politischen Gründen die Sprache geändert. Die neue Sprache wird die Zwangssprache (z.B. Elsass, Kolonien) (Genuneit 2002).

Die sprachliche Bildung von Kindern der ersten drei Gruppen wird häufig von Spracherwerbsforscherinnen untersucht, und die Daten werden gerne als Beleg dafür gewählt, dass es für junge Kinder leicht sei, mehrere Sprachen gleichzeitig zu erwerben (Jeuk 2015, 26ff.). Frühe Mehrsprachigkeit wird zunehmend als erstrebenswert angesehen und allseits gefördert. Hierunter wird meist der Erwerb von Fremdsprachen mit hohem Prestige verstanden, vor allem Englisch, Französisch (Füssenich/Menz 2014). Der Erwerb von Migrantinnensprachen fällt nicht darunter.

Anders verläuft die sprachliche Bildung von Kindern der von Belke genannten vierten Gruppe. Die zweisprachige Erziehung der Kinder ausländischer Arbeitnehmerinnen wurde lange vernachlässigt. Bei den Kindern wird vor allem ein erhöhter Förderbedarf der deutschen Sprache gesehen. Sie gehören immer noch zu den Bildungsbenachteiligten und besuchen bedeutend seltener weiterführende Schulen wie Gymnasien oder beenden ihre Schulzeit häufig ohne Abschluss (Oleschko/Lewandowska 2014). Bei ihnen ist der Erwerb mehrerer Sprachen meist mit verschiedenen Lebenssituationen und unterschiedlichen Kulturen verbunden (Riehl 2014, 144), wodurch auch unterschiedliche Wertschätzungen von Sprachen und Kulturen entstehen. Unter der frühen Mehrsprachigkeit wird weniger das Erfahren und Erkennen von sprachlichen und kulturellen Gemeinsamkeiten sowie Unterschieden im Sinne einer interkulturellen Erziehung gesehen, sondern es geht um den frühen Erwerb von Fremdsprachen.

„Bilingualismus, unter diesem Namen firmiert jede Form von Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft, und diese hat in ihrer Einstellung zu dem Phänomen eine erstaunliche Kehrtwende vollzogen. Jahrzehntelang war der Bilingualismus in Verruf; dann plötzlich wurde es zu einem höchst erstrebenswerten Schicksal, mit zwei oder mehr Sprachen aufzuwachsen“ (Zimmer 2004, 215).

Bis in die sechziger Jahre galt Mehrsprachigkeit eher als Nachteil, noch heute gibt es Vorurteile – vor allem gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund. Eine ausführliche Darstellung dazu gibt Groschoff (2012), Schneider (2015, 65ff.) fasst historische wie aktuelle Forschungserkenntnisse diesbezüglich kompakt zusammen.

„Während die Zweisprachigkeit ihren schlechten Ruf abstreifte, wurde klar: Bilingualismus ist auf der Welt nicht die Ausnahme, sondern die Regel, jedenfalls wenn man ihn im weitesten Sinn definiert, nicht im engen idealen Sinn, der beständigen muttersprachgleichen Beherrschung zweier Idiome. Im engen Sinn bilingual ist fast niemand; im weiteren Sinn ist es fast jeder“ (Zimmer 2004, 217).

Positive Urteile über zweisprachige Kindererziehung sind neueren Datums und werden oft als Argumente für den frühen Erwerb einer weiteren Sprache aufgeführt (Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, 32ff.).

Unabhängig davon, ob es für Kinder einfach oder schwer ist, mit mehreren Sprachen aufzuwachsen, gilt es herauszufinden, unter welchen emotionalen sozialen, familiären und vor allem schulischen Bedingungen sich Mehrsprachigkeit positiv auswirkt (Belke 2003). Die Sprachprobleme von Kindern mit Migrationshintergrund werden oft mit dem Begriff *doppelte Halbsprachigkeit* bezeichnet, der u.a. von Luchtenberg (1995) und Oksaar (2003) kritisiert wird. Luchtenberg ist der Ansicht, dass nicht halbe Sprachen erworben werden, sondern die souveräne Verfügbarkeit der Sprachen eingeschränkt ist. Sie findet es angebrachter, von (*doppelter*) *Sprachverarmung* zu sprechen, denn die Sprecherinnen verfügen in ihren Sprachen über eingeschränkte kommunikative Möglichkeiten. „Solche Sprachverarmung kann auch bei einsprachigen Menschen vorkommen“ (Luchtenberg 1995, 44). Mit beiden Begriffen wird auf Sprachprobleme von Menschen hingewiesen. Vor allem werden mittels dieser Begriffe Schwierigkeiten von Kindern beim Erwerb der Erst- und ZweitSprache verdeutlicht. Luchtenberg lenkt weiterhin auch den Blick auf einsprachig aufwachsende Kinder mit Sprachförderbedarf. *Andreas* wächst einsprachig auf und benötigt dringend Förderung:

Andreas gehört z.B. zu den einsprachigen Kindern, die in ihren kommunikativen Möglichkeiten sehr eingeschränkt sind. Er ist das mittlere von drei Kindern, lebt mit Geschwistern und Eltern in einem sehr anregungsarmen Milieu. Seine Familie stammt aus Deutschland, der Vater ist lange arbeitslos und seine Mutter verdient als Reinigungsfrau einen großen Teil des Lebensunterhalts. Der Junge besuchte ab dem fünften Lebensjahr einen Sonderkindergarten. Im aufnehmenden Gutachten steht, dass er neben vielen Problemen in sprachlichen