Kita Fachtexte

Mehrsprachigkeit und sprachbezogene Emotionalität.

Bildungsansätze für den pädagogischen Alltag.

von Eva Varga

Fachwissen für Lehre und Praxis – das Portal Kita-Fachtexte bietet kompakte Fachtexte zu zehn Themenfeldern der frühen Bildung. Verständlich, praxisnah und wissenschaftlich fundiert. Für Studierende, pädagogische Fachkräfte und Wissenschaftler*innen. Verfasst von Expert*innen aus dem Feld der frühen Bildung. Herausgeberin ist Prof. Dr. Rahel Dreyer.

Fröbel

ASH Berlin Alice Salomon Hochschule Berlin University of Applied Sciences

nifbe

Mehrsprachigkeit und sprachbezogene Emotionalität.
Eva Varga

Abstract

Die ressourcenorientierte Mehrsprachigkeitsbildung in der Frühpädagogik sieht sich mit einer Reihe von Mythen, Herausforderungen und Kontroversen konfrontiert. Wenig beachtet wird dabei bisher der emotionale Aspekt von Mehrsprachigkeit.

Das hier vorgestellte Konzept der sprachbezogenen Emotionalität eröffnet einen neuen Blickwinkel, indem es die emotionalen Erfahrungen im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit in den Fokus rückt. Negative sprachbezogene Emotionen wie Angst und Scham, die häufig nur indirekt sichtbar werden, können die Entwicklung von sprachbezogenem Selbstvertrauen hemmen und (Sprach-) Bildungsprozesse beeinträchtigen. Positive sprachbezogene Gefühle hingegen sind in Verbindung mit dem Gelingen des Spracherwerbs mehrsprachiger Kinder zu sehen.

Für die pädagogische Praxis bedeutet dies, dass Fachkräfte durch eine einfühlsame Begleitung des Spracherwerbs sowie durch gezielte Beobachtungen, Gespräche, biografische Reflexionen und die Einbindung der Eltern auf sprachbezogene Gefühlszustände mehrsprachiger Kinder positiv einwirken können. Derartige Maßnahmen sind förderlich, um sowohl das Selbstvertrauen der Kinder zu stärken als auch zu einem guten Mehrsprachigkeitserleben und respektvollen, kompetenzorientierten Miteinander in der Einrichtung beizutragen.

Informationen zur Autorin

Dr. Eva Varga ist promovierte Sprachwissenschaftlerin. Sie lehrt und forscht an der Universität Paderborn. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind Sprachwahrnehmungen von Kindern, Spracheinstellungen und sprachbezogene Emotionalität von Kindern, sprachfokussiertes Demokratieerleben von Kindern, linguistic soundscaping mit Kindern, kindliches Sprachverhalten und Mehrsprachigkeit. Sie ist außerdem pädagogische Fachkraft und arbeitete im Bereich der Sprachbildung und Sprachförderung in verschiedenen Kindertagesstätten.

Mehrsprachigkeit und sprachbezogene Emotionalität.
Eva Varga

Herausgeberin Prof. Dr. Rahel Dreyer (dreyer@ash-berlin.eu)

Redaktion Dr. Karsten Herrmann, Henrike Ortmann (redaktion@kita-fachtexte.de)

Lektorat Dr. Frauke Severit

Zitiervorschlag Varga, E. (2026). Mehrsprachigkeit und Sprachbezogene Emotionalität. Bildungsansätze für den pädagogischen Alltag. In R. Dreyer (Hrsg.), *Kita-Fachtexte 4*. https://doi.org/10.58123/aliceopen-860 und https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/mehrsprachigkeit-und-sprachbezogene-emotionalitaet



Dieses Werk steht unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland (CC BY-SA 3.0 DE)

ISSN 2940–3960

ISBN 978–3–910703–21–6

DOI https://doi.org/10.58123/aliceopen-860

URN https://nbn-resolving.org/html/urn:nbn:de:kobv:b1533-opus-8603

Mehrsprachigkeit und sprachbezogene Emotionalität.
Eva Varga

Inhalt

1. Einleitung 5
1.1. Mehrsprachigkeit im Bildungsdiskurs 5
1.2. Mehrsprachigkeit in der Bildungspraxis 6

2. Sprachbezogene Emotionalität im Mehrsprachigkeitsdiskurs 7
2.1. Sprache und Gefühl 7
2.2. Bedingungen und Ursachen für sprachbezogene Emotionen 9
2.3. Auswirkungen von sprachbezogener Emotionalität

3. Sprachbildung und Sprachförderung mit Fokus auf sprachbezogenen Emotionen 13
3.1. Negative Emotionen verhindern oder abmildern 13
3.2. Emotionen (be)greifbar machen 15
3.2.1. Beobachtungen 15
3.2.2. Gespräche 16
3.2.3. Biographische Arbeit 17
3.2.4. Elternarbeit 18

4. Fazit und Ausblick 19

5. Fragen und weiterführende Informationen 20
5.1. Aufgaben und Fragen zur Bearbeitung des Textes 20
5.2. Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen 21
5.3. Glossar 28
5.4. Anhang 29

Mehrsprachigkeit und sprachbezogene Emotionalität.
Eva Varga

1 Einleitung

Die individuelle Mehrsprachigkeit von Menschen ist ein Phänomen, das alltäglich in unserer Gesellschaft auftritt und mittlerweile von vielen Personen als etwas Normales aufgefasst wird. Von wissenschaftlichem Interesse ist sie natürlich für die Linguistik (z. B. Busch, 2017; Roelcke, 2022), aber auch im Bildungsbereich besteht das Anliegen, die vielfältigen Erscheinungsformen von Mehrsprachigkeit zu verstehen, um sie in didaktischen und pädagogischen Diskursen angemessen berücksichtigen zu können (z. B. Kaiser, 2018; Montanari & Panagiotopoulou, 2019).

Mehrsprachigkeit in der Linguistik

Die Linguistik fokussiert im Zusammenhang mit individueller Mehrsprachigkeit traditionellerweise den Spracherwerb. Sie untersucht, ab wann wie viele Sprachen und sprachliche Varietäten auf welche Weise neben- oder nacheinander von einem Menschen erworben werden (z. B. Meisel, 2009; Roche & Terassi-Haufe, 2018; Roelcke, 2022, S. 15–20). Daneben untersucht sie auch die sprachliche Realität mehrsprachiger Menschen. Diese gleicht nicht selten einer Realität ohne Sprachgrenzen. Viele mehrsprachige Menschen bedienen sich beim Sprechen all ihrer sprachlichen Möglichkeiten und mischen dabei ihre Sprachen und Varietäten, ohne einzelsprachliche Grenzen einzuhalten (García & Li Wie, 2014; García & Vogel, 2017; Földes, 2020). Allerdings können sich solche Sprachpraktiken im Laufe eines Lebens immer wieder ändern (z. B. Busch, 2017, S. 52–55). Dies hängt davon ab, wie oft, wie lange und auf welche Weise Menschen ihre Sprachen und Varietäten im Alltag und in ihrem sozialen Umfeld hören und selbst einsetzen können (Gogolin, 2019, S. 9; Kühn, 2021, S. 6–7, Tracy, 2008, S. 50–51).

1.1 Mehrsprachigkeit im Bildungsdiskurs

Translanguaging und Quersprachigkeit

Im Bildungsdiskurs wird Mehrsprachigkeit seit rund 30 Jahren auf gesamteuropäischer Ebene behandelt. Das zeigen zahlreiche Leitlinien der EU, die Mehrsprachigkeit als anzustrebendes Bildungsziel benennen und Maßnahmen für dessen Umsetzung fordern (Council of Europe, 2000; Beacco & Byram, 2007). Empfohlen wird hierfür die Berücksichtigung aller kommunikativen Ressourcen von Kindern – ihrer Sprachen, Varietäten und nonverbalen Ausdrucksweisen (Panagiotopoulou, 2016, S. 23). Dieser Empfehlung wird in Bildungskonzepten wie dem Translanguaging (García, 2009; Cummins, 2021) oder der Quersprachigkeit (List, 2014) Rechnung getragen. Dort wird die Orientierung an der sprachübergreifenden Kommunikationspraxis mehrsprachiger Kinder explizit gefordert. Damit verbunden ebnete sich der Weg dafür, den Blick von gewissen Mythen (Mehrsprachigkeit sei ein Hindernis u. Ä.) und vermeintlichen Defiziten mehrsprachiger Kinder abzuwenden (Catanese, 2023, S. 11; Kühn, 2021, S. 14; Wollnitz, 2016, S. 9). Der Fokus soll nicht darauf liegen, was mehrsprachige Kinder ggf. (noch) nicht können, sondern darauf, welchen Wert ihre Mehrspra-

chigkeit für sie und andere darstellt. In Ansätzen der interkulturellen Pädagogik, der Pädagogik der Vielfalt oder der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung spiegelt sich dies wider. Sprachsensibilisierung sowie Wertschätzung individueller Sprachsituationen und Familiensprachen sind hier wichtige Ziele (Jahreiß, 2018, S. 43).

Mehrsprachigkeit und sprachliche Einheitlichkeit

Eine der jüngsten im Fachdiskurs aufgeworfenen Fragen lautet, wie gelebte Mehrsprachigkeit und sprachliche Einheitlichkeit – mit Deutsch als Bildungssprache für alle – als gleichberechtigte Bildungsressourcen anzusehen und als gemeinsame Bildungsziele zu vereinen sind (Kühn, 2021, S. 14; Niebuhr-Siebert, 2019, S. 33). Da sprachliche Einheitlichkeit traditionellerweise für vergleichbare Bildungschancen steht, besteht die Gefahr, gelebte Mehrsprachigkeit neben sprachlicher Einheitlichkeit als „Bildungsbremse" misszuverstehen und die Vereinbarkeit beider Ansätze auszuschließen.

1.2 Mehrsprachigkeit in der Bildungspraxis

Dynamischer und kreativer Einsatz von Mehrsprachigkeit

Um eine ressourcenorientierte Bildung von Mehrsprachigkeit praktisch umzusetzen, kann der Einsatz von Sprachen dynamisch in Kindertagesstätten gestaltet werden (Fischer & Kolb, 2019; García, 2009, S. 48; Niebuhr-Siebert, 2019, S. 33; Terhart & Winter, 2017). Dies kann bedeuten, dass Kinder ihre Sprachen, Varietäten und individuellen Sprechweisen situationsbedingt so einsetzen und mischen dürfen, wie es ihren individuellen kommunikativen Bedürfnissen und Zielen entspricht. Darüber hinaus kann das ganzheitliche sprachliche Handeln mehrsprachiger Kinder kreativ genutzt und in pädagogischen Angeboten und Projekten gezielt aufgegriffen werden (Dintsioudi & Krankenhagen, 2020, S. 11–12; Stitzinger, 2018). Auf diese Weise lässt sich nicht nur die „Tradition der Einsprachigkeit" (Gogolin, 2019, S. 13) in der Praxis beenden. Auch die vermeintliche Unvereinbarkeit von Sprachenvielfalt und einheitlicher Bildungssprache kann so aufgelöst werden (Kühn, 2021, S. 14). Das Aufgreifen unterschiedlicher Elemente verschiedener Sprachen und Varietäten in pädagogischen Handlungen darf und kann neben einer gezielten Bildung und Förderung relevanter Deutschkompetenzen koexistieren. Schließlich trägt nicht nur das Deutsche, sondern die gesamte sprachliche Kompetenz eines Kindes zu dessen Bildungserfolg bei.

2. Sprachbezogene Emotionalität im Mehrsprachigkeitsdiskurs

Sprachbezogene Blockaden, Abwehr oder Hemmungen

Ein im frühpädagogischen Diskurs bislang wenig beachtetes Thema stellt die sprachbezogene Unsicherheit bzw. negative Emotionalität (zum Begriff siehe Abschnitt 2.1) einiger mehrsprachiger Kinder dar. Problematisch ist diese insofern, als sie Ansätze zur ressourcenorientierten Mehrsprachigkeitsbildung blockieren kann. Sprachbezogene negative Emotionen sind in der Regel schwer zu fassen, weil sie von den betroffenen Kindern selten reflektiert und geäußert werden und nur über deren Verhalten oder deren Einstellungen zu erkennen sind. An verschiedener Stelle wurde allerdings darauf hingewiesen, dass Kinder gehemmt und abwehrend reagieren oder negativ bewerten (Sachse et al., 2022), wenn es um (manche) ihre(r) Sprachen und ihre Sprachkompetenzen geht. Sie scheinen nicht immer fähig, im Sinne kompetenzorientierter Bestrebungen handeln zu können und etwa Vertrauen in ihre (zweit)sprachlichen Fähigkeiten zu entwickeln (De Houwer, 2015) – oder, im Sinne einer inklusiven Sprachpraxis, ihre Familiensprachen außerhalb ihrer Familien zu zeigen (De Houwer, 2020, S. 72). Dieses Verhalten begleitet die Kinder auch in ihrer Schullaufbahn. Dort möchten sie ihre Familiensprachen gar nicht unbedingt in sprachübergreifend konzipierte Lernmethoden integrieren (Oomen-Welke, 2023, S. 113–114; Binanzer & Jessen, 2020; Schastak et al., 2017). Dies kann letztlich den Zugriff auf ihre Mehrsprachigkeit als Bildungsressource verhindern. Dahinter verbirgt sich nicht selten ein Mangel an sprachbezogenem Selbstvertrauen.

2.1 Sprache und Gefühl

Sprachliche Fähigkeiten entwickeln sich in stetiger Wechselwirkung mit anderen Entwicklungsfeldern von Kindern. Neben der allgemeinen kognitiven Entwicklung gehört hierzu auch die sozio-emotionale Entwicklung (Weinert, 2020; Multhauf & Bockmann, 2015). In der Pädagogik wird dieser Zusammenhang seit Längerem untersucht (siehe den Überblick bei Rose, 2018) und es besteht Einigkeit darüber, dass gute sprachliche Fähigkeiten als Grundlage einer gelingenden sozio-emotionalen Entwicklung angesehen werden können (Rose et al., 2016). Dabei wird u. a. angenommen, dass Kinder durch das spontane Versprachlichen von emotionalen Erlebnissen ihre sozio-emotionalen Kompetenzen ausbauen. Sie erwerben durch diese Erlebnisse kontinuierlich Wissen darüber, wie, wann und warum bestimmte Emotionen ausgelöst werden, und verbinden diesen Wissenserwerb gleichzeitig mit Sprache, die ihnen dabei hilft, das Wissen zu organisieren (Nelson & Fivush, 2004; von Salisch & Wübker, 2021, S. 36). Auf diese Weise lernen Kinder, Gefühle bei sich und bei anderen vorauszusehen und darauf zu reagieren (Rose et al., 2016). Die hierzu entgegengesetzte Richtung, also die Auswirkung sozio-emotionaler Kompetenzen auf die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten, wird ebenfalls diskutiert (Ertanir et al., 2019;

von Salisch & Wübker, 2021, S. 39). Auch in Bezug auf Mehrsprachigkeit finden sich Belege dafür, dass der Ausbau mehrsprachiger Fähigkeiten mit dem der sozio-emotionalen Kompetenzen verbunden ist (Halle et al., 2014; Kaiser-Kratzmann & Sachse, 2022, S. 10). Hinsichtlich der Richtung dieses Zusammenhangs sind die Ergebnisse allerdings nicht eindeutig (Sachse et al., 2022, S. 200).

Sprachbezogene Emotionalität

Bei sprachbezogener Emotionalität (siehe unten) richtet sich der Blick vor allem auf die Verkettung von Sprachgebrauch und daraus resultierenden, aber auch darauf bezogenen Empfindungen (z. B. Sinn & Varga, 2020, S. 179–180). Fokussiert wird die Gegebenheit, dass sich bei jeder Person – also auch bei Kindern – durch ihr Sprechen spezifische Gefühle in Bezug auf ihr Sprechen und ihre Sprache entwickeln und als solche zu einer sprachinhärenten Größe werden. Die Gefühle gehören also gewissermaßen zum individuellen Sprachrepertoire der Person und somit auch zu ihrer Identität dazu – insofern Sprache bereits für Kinder eng mit Identität verbunden ist (DeJesus et al., 2019).

Dass dies der Fall ist, zeigte sich deutlich in einem von mir durchgeführten Projekt zur Sensibilisierung von Kindergartenkindern für sprachliche und sprachbezogene Heterogenität. Kinder äußerten hier, „dass sich jeder ‚mit der eigenen Sprache und so mit dem Eigenen am wohlsten' fühle" (Varga, 2025, S. 245).

Eine Sprache zu erwerben, heißt demnach immer, mit dieser Sprache verbundene Empfindungen zu verinnerlichen; und mit dem Erwerb jeder weiteren Sprache werden auch weitere Empfindungen aufgenommen. Diese Empfindungen können für jede Sprache ähnlich sein, aber auch voneinander abweichen. Dies hängt von den soziokulturellen und -ökonomischen Bedingungen sowie von privaten Lebenskontexten ab, durch die sie entstehen (Hennecke & Varga, 2020). Die Empfindungen können auch von Situation zu Situation anders sein und sich im Laufe eines Lebens verändern. Beispielsweise können bei Personen mit prestigearmen Familiensprachen positive sprachbezogene Gefühle vor allem mit familiären Situationen verbunden sein, negative hingegen mit öffentlichen; und ein Arbeitswechsel kann eine bisher am Arbeitsplatz als „wertlos" empfundene Sprachkompetenz in der neuen Arbeitssituation plötzlich als „wertvoll" erscheinen lassen.

Sprachbezogene Unsicherheit und Sicherheit

Sprachbezogene Emotionalität umfasst also negative und positive Gefühle, d. h. Zustände, bei denen Personen in Bezug auf ihre Sprache, ihr eigenes Sprechen oder ihre Sprachkompetenz entweder wenig selbstsicher sind – *sprachbezogene Unsicherheit*[1] oder aber voller Selbstvertrauen – *sprachbezogene Sicherheit*. Sprachbezogene Unsicherheit kann im Detail primäre Emotionen wie Angst oder Scham und sekundäre Emotionen wie Resignation, Unzufriedenheit oder Ärger beinhalten (Hennecke & Varga, 2020, S. 16–17). Es ist also möglich, dass ein Kind seine sprachbezogene Scham durch Ärger ausdrückt und z. B. gereizt reagiert, wenn es in der Kita plötzlich aus seiner Familiensprache ins Deutsche übersetzen soll (weil möglicherweise keine andere übersetzende Person verfügbar ist). Es reagiert gereizt, weil es sich eigentlich schämt, seine Familiensprache in diesem Kontext zu zeigen.

2.2 Bedingungen und Ursachen für sprachbezogene Emotionen

Die sprachbezogene Emotionalität von Kindern entwickelt sich einerseits in Abhängigkeit ihrer sprachlichen Fähigkeiten – je sicherer die Sprachkompetenz, desto besser ist in der Regel das sprachbezogene Gefühl und längerfristig das allgemeine Wohlbefinden (De Houwer, 2020, S. 68–69, 71–72) –, andererseits aber auch in Abhängigkeit des Verhaltens anderer.

Sprachbezogene Sicherheit als „Normalzustand"

Grundsätzlich kann sprachbezogene Sicherheit als der „Normalzustand" bei einsprachig aufwachsenden Kindern beschrieben werden. Der Erwerb ihrer Sprache verläuft automatisch so reibungslos, dass die Kommunikation mit den sie umgebenden Personen altersentsprechend gut funktioniert und nicht zum Scheitern führt (Dietrich & Gerwien, 2017, S. 59–60). Es spricht also nichts dafür, dass diese Kinder in Bezug auf ihre Sprache, Varietät und Sprechweise emotional verunsichert sein sollten.

Bedingungen und Ursachen für sprachbezogene Sicherheit

Ausgehend von dieser Tatsache können einige Bedingungen und Ursachen für sprachbezogene Sicherheit abgeleitet werden: (1) Das sprachliche Umfeld des Kindes verhält sich unauffällig in Bezug auf das kindliche Sprechen. (2) Das Kind hat das Gefühl, verstanden zu werden, und versteht. (3) Sprache spielt keine besondere Rolle, sie wird nicht bzw. nicht übermäßig viel thematisiert oder (4) Sprache wird positiv hervorgehoben, jedoch nicht in übertriebenem Maße. Auch auf mehrsprachige Kinder können diese Bedingungen zutreffen, sofern es ihr Lebenskontext erlaubt und sich ihr sprachliches Umfeld entsprechend verhält.

Bedingungen und Ursachen für sprachbezogene Unsicherheit

Allerdings gibt es auch Bedingungen und Ursachen, die bei mehrsprachigen – und zum Teil auch einsprachigen – Kindern negative sprachbezogene Emotionen hervorrufen können; so etwa die Situation, dass ihre Bezugspersonen stark von sprachbezogener Unsicherheit betroffen sind.

1 Der Begriff ersetzt den in der deutschsprachigen Soziolinguistik verwendeten Ausdruck sprachliche Unsicherheit, da dieser unterschiedlich ausgelegt und teils nur für kompetenzbezogene Unsicherheiten verwendet wurde (Hennecke & Varga, 2020, S. 16).

Das Verhalten von Bezugspersonen

Dies kann dann der Fall sein, wenn Bezugspersonen keine Standardsprache beherrschen, sondern eine dem Standard ferne und prestigearme Varietät – oder ggf. andere Sprachen.[2] Wenn dies der Fall ist, kann es passieren, dass das kindliche Sprechen stark korrigiert oder thematisiert wird (z. B. weil die Bezugspersonen möchten, dass das Kind „besser" spricht als sie selbst) und sich die Unsicherheit der Bezugspersonen unbewusst auf das Kind überträgt (Remysen, 2018; Sutherland, 2022).[3]

Der Beginn des Zweitsprach-erwerbs im Bildungskontext

Außerdem kann bei mehrsprachigen Kindern – vor allem bei solchen, die ihre zweite Sprache erst mit Eintritt in die Bildungseinrichtung erwerben – auch der institutionelle Bildungsalltag Ursache dafür sein, dass negative sprachbezogene Gefühle entstehen. Diese Kinder machen die Erfahrung, dass ihre bis dahin erworbenen (erst)sprachlichen Fähigkeiten in der Kindertagesstätte nicht erfolgreich sind. Sie werden nicht verstanden, können nicht oder erst einmal nur eingeschränkt kommunizieren und sind ggf. negativen Reaktionen auf ihre sprachlichen Bemühungen (etwa der Ungeduld von pädagogischen Fachkräften) ausgesetzt. Dies kann zu einem Mangel an Wohlbefinden führen. Für Kinder kann sich dies so darstellen, „als würden sie selbst nicht angenommen und akzeptiert werden" (Young, 2014, S. 36–37). Bei ein- bis zweijährigen Kindern ist allerdings zu berücksichtigen, dass ihre Sprachkompetenzen aufgrund ihres jungen Alters insgesamt noch nicht auf „hohe Erwartungen" ihrer Mitmenschen stoßen, sodass negative Reaktionen auf den einsetzenden Zweitspracherwerb dieser Kinder eher ungewöhnlich sind. Ein Kind dieses Alters kann sich auch in seiner Erstsprache noch nicht umfassend, korrekt oder immer verständlich ausdrücken. Dennoch vermitteln seine Mitmenschen ihm in der Regel das Gefühl, dass es seine Sache gut macht. Dieser Zuspruch wirkt sich positiv auf das Kind aus und mag dazu führen, dass aufkommende negative Gefühle im Übergang des Einsprachig-Zweisprachig-Seins durch positive überlagert werden. Hinzu kommt, dass ein ein- bis zweijähriges Kind seine Sprachsituation noch nicht reflektiert.

Das kindliche Sprachbewusstsein

Spätestens ab dem vierten Lebensjahr ändert sich dies jedoch (De Houwer, 2016) und die Ursachen dafür, dass sprachbezogene Unsicherheit entstehen kann, werden vielfältiger. Ab diesem Alter haben sich Kinder bereits vielseitige

2 Ein Beispiel hierfür sind Menschen, die in Teilen Kanadas leben, in denen neben Englisch Varietäten des Französischen gesprochen werden, aber kein europäisches Standardfranzösisch. Da diese Menschen sich stark am – von ihnen teils selbst idealisierten – „europäischen Französisch" orientieren, zeigt sich dies häufig an einem mangelnden sprachlichen Selbstbewusstsein und negativen sprachbezogenen Gefühlen (Calvet, 2015; Remysen, 2018; Hennecke & Varga, 2020).

3 Um solchen Tendenzen entgegenzuwirken, entstand im frankophonen Teil Kanadas (siehe Fußnote 2) die Initiative, pädagogische Fachkräfte, die unter sprachbezogener Unsicherheit leiden, in Bezug auf ihre Gefühle zu stabilisieren, damit sie bei ihrer Arbeit sichere sprachbezogene Emotionen vermitteln können (Éducateurs en petite enfance, 2016). Auch wird dort Eltern, die von sprachbezogener Unsicherheit betroffen sind, über Onlineportale Hilfe bei der Spracherziehung angeboten (Robillard, 2019).

Kompetenzen in ihrer Erstsprache angeeignet (Müller et al., 2018, S. 55) und entwickeln ein Bewusstsein für ihre Sprache und ihr Sprechen sowie die Sprache und das Sprechen anderer (De Houwer, 2016, S. 5–8). Dies bedeutet, dass sie nun wahrnehmen, dass eine große Diskrepanz zwischen ihrer Erstsprachen- und beginnenden Zweitsprachenkompetenz besteht. Außerdem sind sie nun so alt, dass sie ein Bewusstsein für kritische Situationen entwickeln, etwa wenn pädagogische Fachkräfte ihnen mit Sprachverboten begegnen (Jahreiß, 2018, S. 45; Kühn, 2021, S. 15), ihren Gebrauch der Zweitsprache explizit korrigieren (Fischer & Kolb, 2019, S. 26) oder ihre Familiensprachen ignorieren und unzureichend wertschätzen (De Houwer, 2015, S. 117).

> *„Dadurch, dass die Familiensprachen [...] in vielen Bildungseinrichtungen unsichtbar und unhörbar sind, wird ihnen implizit weniger Wert als der deutschen Sprache gegeben. Ein Teil der kulturellen Identität der Kinder wird somit ignoriert – es scheint, als ob ein Teil von ihnen nicht existiert (De Houwer, 2015; Putjata & Vishek, 2018)" (De Houwer & Pascall, 2021, o. S.).*

Schließlich können Kinder dieser Altersgruppe auch realisieren, dass sie von Gleichaltrigen in Bezug auf ihr Sprechen oder ihre Sprache negativ beurteilt werden (De Houwer, 2020, S. 68; von Grünigen et al., 2012). Sie sind in der Lage, wahrzunehmen, dass ihre Sprache als nicht prestigeträchtig von anderen Kindern angesehen wird (De Houwer & Pascall, 2021, o. S.), und lernen dabei, dass es „Statusunterschiede zwischen Sprachen und deren Sprechern gibt" (Schwartz, 2020, S. 4). All diese Bedingungen können zu mangelndem sprachbezogenem Wohlbefinden und Selbstvertrauen, zu Blockaden und Hemmungen führen (De Houwer, 2015, S. 119; Fischer & Kolb, 2019, S. 26; Jahreiß, 2018, S. 45).

2.3 Auswirkungen von sprachbezogener Emotionalität

Hinweise auf sprachbezogene Emotionen können das kommunikative Verhalten und ggf. die Sprachentwicklung von Kindern geben.

Schweigen, Nichtreagieren, Überhören, Themenwechsel

Tritt eine länger anhaltende Phase des Nichtsprechens zu Beginn eines Zweitspracherwerbs auf, genannt silent period (z. B. Fischer & Kolb 2019, S. 23–24; Krashen, 1985, S. 9), ist davon auszugehen, dass diese mit dem sprachbezogenen Nichtwohlbefinden der betroffenen Kinder in Zusammenhang steht (De Houwer, 2015, S. 117). Aber auch ein nur kurzzeitig auftretendes Schweigen kann ein Anzeichen für sprachbezogene negative Gefühle sein, ebenso ein Nichtreagieren, Überhören oder ein Themenwechsel (z. B. De Houwer, 2020, S. 72).

Unterbrochene Rede, Selbst- und Hyperkorrekturen

Auch „besondere" sprachliche Reaktionen in der Kommunikation mehrsprachiger Kinder, wie ein unterbrochener Redefluss, Selbstkorrekturen oder Hyperkorrekturen (d. h. eine Selbstkorrektur, wenn eigentlich nichts an der eigenen

Äußerung korrigiert werden müsste), können darauf hindeuten, dass eine emotionale Schieflage vorliegt. Dies wurde zumindest für Erwachsene mehrfach dargestellt (Hennecke & Varga, 2020, S. 12).

> *Die hier genannten Verhaltensweisen erlebte ich auch während meiner Tätigkeit in Bildungseinrichtungen. Beispielsweise konnte ich beobachten, dass ein fünfjähriges mehrsprachiges Kind – das Deutsch als Zweitsprache gut beherrschte – häufig nicht auf Fragen und Kommentare der deutschsprechenden pädagogischen Fachkräfte reagierte und deshalb als verträumt wahrgenommen wurde; wenn es allerdings antwortete, begann es, stockend zu sprechen. In der Kommunikation mit anderen Kindern (ebenfalls auf Deutsch) trat dieses Verhalten nicht auf, genauso wenig in der Kommunikation mit einer pädagogischen Fachkraft, die die Familiensprache des Kindes mit diesem sprach. Dieses Kind zeigte sich also immer dann sprachlich „auffällig", wenn es mit Erwachsenen auf Deutsch kommunizieren sollte. Es ist davon auszugehen, dass es sich in diesen Situationen sprachbezogen unwohl und unsicher fühlte.*

Hierzu entgegengesetzte kommunikative und sprachliche Verhaltensweisen, wie häufiges Sprechen, im Redefluss oder beim Thema bleiben, direkt Antwort auf Fragen geben bzw. überhaupt antworten, stehen folglich eher in Zusammenhang mit sprachbezogener Sicherheit. Grundsätzlich gilt der Grad der kindlichen Aktivität als Indikator für dessen Wohlbefinden: Je aktiver es ist, desto sicherer fühlt es sich (Vandenbussche & Laevers, 2009).

Kommunikative Anzeichen für sprachbezogene Sicherheit

Wenn ein mehrsprachiges Kind also viel in seiner Zweitsprache spricht, obwohl es diese vielleicht noch gar nicht besonders ausdifferenziert beherrscht, ist anzunehmen, dass es sich wohl mit dieser fühlt. Ein solcher Fall zeigt, dass eine sprachbezogene Sicherheit nicht zwangsläufig immer mit einer hohen Sprachkompetenz korrelieren muss.

Über das kommunikative Verhalten hinausgehend, kann sich sprachbezogene Unsicherheit unter Umständen auch auf andere Bereiche auswirken.

Beeinträchtigung der allgemeinen Lernfähigkeit und Entwicklung

Es wurde vielfach thematisiert, dass ein Mangel an Wohlbefinden die allgemeine Lernfähigkeit und Entwicklung von Kindern beeinträchtigen kann (z. B. Roth, 2004, S. 503–504); und auch die Sprachentwicklung kann davon betroffen sein (De Houwer & Pascall, 2021, o. S.), ganz gleich, ob das Unwohlsein auf sprachbezogene Faktoren zurückzuführen ist oder nicht. Grundsätzlich ist die Beeinträchtigung jedoch abhängig vom Kontext. So ist anzunehmen, dass ein Kind, das in der Bildungseinrichtung bezüglich seiner Familiensprache negativ empfindet, seine Fähigkeiten dort trotzdem entfalten kann, sofern es die in der Einrichtung vorrangige Verkehrssprache mag und es ihm dort auch sonst gut geht. Hingegen wird ein Kind, das sich mit der Verkehrssprache nicht wohlfühlt,

jedoch seine Familiensprache in der Bildungseinrichtung nicht einsetzen darf, möglicherweise in seiner Entwicklung gehemmt werden (Jahreiß, 2018, S. 45; Kühn, 2021, S. 15). Es hat dann über viele Stunden am Tag überhaupt keinen sprachlichen Kommunikationskanal, mit dem es positiv empfindet. Dies birgt die Gefahr einer großen Belastung für das Kind.

3 Sprachbildung und Sprachförderung mit Fokus auf sprachbezogene Emotionen

Im Folgenden wird exemplarisch dargestellt, welche Ansätze geeignet erscheinen, sprachbezogene Emotionalität in das pädagogische Handeln zur ressourcenorientierten Mehrsprachigkeitsbildung zu integrieren.

3.1 Negative Emotionen verhindern oder abmildern

Die Förderung eines positiven Erlebens und Auslebens von Mehrsprachigkeit steht in Zusammenhang mit der Förderung einer positiven sprachbezogenen Emotionalität und der Stärkung des sprachbezogenen Selbstvertrauens von Kindern. Eine wichtige Aufgabe für die Frühpädagogik ist es deshalb, selbst keinen Beitrag dazu zu leisten, dass sich negative sprachbezogene Emotionen entwickeln. Vor allem in der frühen Phase des Zweitspracherwerbs, die – wie bereits beschrieben – negative Emotionen hervorrufen kann, scheint besonders viel positiver Zuspruch angebracht.

Wertschätzung der gesamten Sprachkompetenz

Wie im ersten Abschnitt bereits dargestellt, gelten die explizite Wertschätzung sämtlicher sprachlicher Fähigkeiten von Kindern sowie die Offenheit für alle kulturellen Gegebenheiten, die mit diesen Fähigkeiten verbunden sind, als vielversprechend für eine angemessene Förderung (De Houwer & Pascall, 2021, o. S.). Sie sollten sich deshalb in der Interaktion zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern zeigen. De Houwer & Pascall (2021, o. S.) schlagen u. a. folgende Leitfragen für diese Interaktion vor:

- Bekommen die Fragen eines Kindes eine Antwort?
- Reagiert man unterstützend auf das, was ein Kind sagt, gleich in welcher Sprache?
- Lässt man dem Kind die Zeit, die es braucht, um einen Satz selbst zu bilden, oder spricht man „für" das Kind, also an seiner statt?

Verständnis für sprachbezogene Gefühle entgegenbringen und äußern

Nicht weniger relevant ist es, dass pädagogische Fachkräfte Kindern Verständnis hinsichtlich deren Irritationen oder Angst entgegenbringen, wenn sie zu Beginn des Zweitspracherwerbs nicht kommunizieren können. Dieses Verständnis sollte durch positive Reaktionen und das explizite Benennen der kindlichen

Verhaltens- oder Handlungsweisen von pädagogischen Fachkräften geäußert werden (zu diesem Ansatz siehe von Gizycki, 2018, S. 9–12); und dies sollte nach Möglichkeit in den Familiensprachen geschehen, da es essenziell ist, dass die Kinder die Botschaften verstehen. Hierfür ist es ausreichend, sich einige wenige Sätze anzueignen. Die folgenden Beispiele zeigen Möglichkeiten auf, wie es gelingen kann, dass sich Kinder in ihrem Gefühlszustand durch das explizite Benennen ihrer Gefühle, Handlungen oder Situationen und das Benennen des Verständnisses für ihre Emotionen wahrgenommen und wertgeschätzt fühlen (fett markiert). Gesteigert werden kann diese Wertschätzung durch explizites Lob und Hilfestellung.[4]

Benennen von Gefühlen, Handlungen, Situationen

- **Hm, du zeigst mir, dass du uns noch nicht verstehen kannst – das ist für dich ganz schön beängstigend/schade/langweilig/..., oder? Ich kann mir das gut vorstellen. Für mich wäre das auch nicht schön.**
- **Hm, ich sehe, dass du gar nichts mit den anderen machen möchtest. Vermutlich, weil du sie nicht verstehst? Das ist nicht schön für dich, das verstehe ich. Aber schau mal, man kann mit den Händen sprechen – so!**
- **Oh, gerade übst du schon meine Sprache! Es ist sicher schwierig/anstrengend/..., meine Sprache zu lernen, das verstehe ich. Aber du machst das toll!**

Äußerungen dieser Art haben u. a. die Funktion, Kindern ihre Emotionen (be)greifbar zu machen (siehe 3.2.). Allein dies kann bewirken, dass sie sich sicherer fühlen werden.

> *„Wenn ErzieherInnen die Gefühle des Kindes bestätigen und benennen, ermöglicht dies dem Kind, ein gutes Selbstvertrauen zu entwickeln, seine eigenen Emotionen effektiver wahrzunehmen und somit auch im täglichen Miteinander regulieren und teilen zu können (Loosli, 2010, S. 4 f.; Grossmann & Grossmann, 2004, 262)" (von Gizycki, 2018, S. 12).*

Darüber hinaus lassen sich durch solche Äußerungen Situationen für Kinder schaffen, die zu ihrer emotionalen Entspannung beitragen können; so etwa wenn Kinder das Bemühen von pädagogischen Fachkräften erleben, sich mit

4 Im Anhang finden sich Übersetzungen dieser Äußerungen in verschiedene Sprachen, die im Internet auf kostenlosen Übersetzungsseiten mit der Funktion ‚Text-zu-Sprache' angehört werden können. Das Einüben einer Äußerung kann gemeinsam mit den Eltern der Kinder erfolgen. Hierbei kommt es nicht auf eine fehlerfreie Aussprache an, sondern darauf, dass der Inhalt vom Kind verstanden werden kann. Falls größere Schwierigkeiten beim Einüben der Äußerungen auftreten, kann man sich alternativ mit kurzen – mitfühlend geäußerten – Sätzen oder Fragen behelfen: „(Ich sehe,) du verstehst nicht.", „(Ich sehe,) du bist traurig.", „(Dir ist) langweilig, oder?", „(Wie schön,) du sprichst!", „Sprechen ist schwierig (, ich weiß)!", „Fühlst du dich allein, wie die Puppe hier?", „Ich verstehe dich/deine Stimmung" etc.

ihnen in ihren Erstsprachen zu unterhalten, oder wenn Fachkräfte vielleicht einmal einen Aussprachefehler machen und es „lustig" für die betroffenen Kinder klingt. Sie erfahren dann, dass es auch für Erwachsene mühsam ist, in einer anderen Sprache zu sprechen, und dass sie selbst mit dieser Herausforderung nicht allein sind.

3.2 Emotionen (be)greifbar machen

Bereits vorhandene Ansätze und Methoden aus der frühpädagogischen Arbeit, wie Sprachbeobachtungen, gesprächsbasierte Interventionen, die biografische Arbeit des Teams oder die Elternarbeit, können dafür eingesetzt werden, sprachbezogene Emotionen sichtbar, hörbar und vor allem (be)greifbar zu machen (für die Kinder, pädagogischen Fachkräfte und Eltern).

3.2.1 Beobachtungen

Das grundsätzliche Ziel, aber auch die Problematik der Sprachbeobachtungen ist bekannt: Durch die Beobachtungsverfahren – einen Überblick geben z. B. Neugebauer und Becker-Mrotzek (2013) – soll der Förderbedarf des Deutschen ermittelt werden. Allerdings wurde deutlich, dass nur wenige Verfahren geeignet sind, die sprachlichen Kompetenzen mehrsprachiger Kinder angemessen und fehlerfrei zu erfassen (Kühn, 2021, S. 12–13; Tracy et al., 2018, S. 112). Es bedarf einer hohen Methodenkompetenz in der Verfahrensanwendung, einer sensiblen Gestaltung der Beobachtungssituationen sowie einer präzisen Auswertung. Dies setzt sowohl fachliches und diagnostisches Wissen als auch den kontinuierlichen (Erhebungs-)Kontakt mit den Kindern und die Berücksichtigung zeitlicher Dynamiken voraus (Kühn, 2021, S. 13).

Beobachtungsverfahren entwickeln oder ergänzen

Um diesen Ansprüchen in Bezug auf die Erhebung sprachbezogener Emotionalität gerecht zu werden, kann es hilfreich sein, als Team oder ggf. Träger selbst Verfahren zu entwickeln oder bestehende Verfahren zu ergänzen. Sie sollten so gestaltet sein, dass (sprachbezogene) Verhaltensweisen mit den „dahinterliegenden" Gefühlen in Verbindung gebracht werden können und dass Gefühle, die offensichtlich zutage treten, auf ihre sprachbezogene Relevanz hin überprüft werden. Verschiedene Fragen können zur Vorbereitung diskutiert werden:

- Welche Situationen eignen sich für die mehrfache Beobachtung eines Kindes? In welchen Situationen steht Sprache im Kitaalltag im Vordergrund? In welchen Situationen kommt es typischerweise zum Einsatz von Familiensprachen, zum Sprachwechsel oder zur sprachübergreifenden Kommunikation? (Ggf. können Beobachtungssituationen auch herbeigeführt werden, indem Familiensprachen ritualisiert in den Kitaalltag eingebunden werden (Kühn, 2021) oder indem eine alltagsintegrierte Förderung der Zweitsprache bewusst an spezifische Situationen gebunden wird, etwa die sprachliche Begleitung kindlicher Bauvorgänge).

- Auf welche Weise sollten wir beobachten, damit sprachbezogene Emotionen „sichtbar" werden? Achten wir auf die Art, wie das Kind spricht (leise, langsam, zögernd, stockend etc.)? Beziehen wir seine Mimik, Gestik und Körpersprache mit ein?
- Welche Verhaltensweisen eines Kindes erwarten wir und welche beobachten wir? Welche primären und welche sekundären Emotionen könnten diesen Verhaltensweisen zugrunde liegen? Und wie können wir diese unterscheiden?

Zu beachten gilt es, dass bei der Auswertung der Ergebnisse das Bewusstsein vorhanden sein muss, dass das, was bewertet wird – also der kommunikative „Output" eines Kindes –, zwar dessen Sprachkompetenz zeigt, jedoch nie ausschließlich. Dieser Output verweist immer auch auf die sprachbezogene Gefühlslage. Wenn ein Kind lange gar nicht spricht, seine Zweitsprache sehr langsam oder nicht so fehlerfrei entwickelt wie ein anderes Kind, sollte dies nicht nur auf die Fähigkeiten dieses Kindes zurückgeführt werden, sondern auch auf dessen Gefühlslage sowie die dahinterstehenden Erfahrungen und soziokulturellen Bedingungen.

3.2.2 Gespräche

Emotion Talk

Verschiedene empirische Ergebnisse bestätigen die Bedeutung des Emotion Talk für den Erwerb des kindlichen Emotionswissens (z. B. Grazzani et al., 2016; von Salisch & Wübker, 2021). Somit scheint dieser Ansatz auch für den Ausbau des sprachbezogenen Emotionswissens von Kindern geeignet. Mehrsprachigen Kindern kann es mit diesem Ansatz möglich sein, eine Wahrnehmung für ihre sprachbezogenen Gefühle zu entwickeln, was ihnen wiederum helfen kann, bewusster mit diesen umzugehen und negative Empfindungen mit pädagogischer Unterstützung längerfristig abzubauen. Konkret können gesprächsbasierte Interventionen nach diesem Ansatz dazu dienen, diejenigen Gefühle des Kindes zu beleuchten, die mit einer spezifischen und kontextabhängigen Verwendung seiner Sprachen (z. B. Kita versus zu Hause), mit seinen Beziehungen zu anderen Gesprächspartner*innen (z. B. Freund*innen, pädagogischen Fachkräften, Eltern) oder mit Reaktionen seiner Mitmenschen auf sein Sprechen in Verbindung stehen. In diesem Sinne ist Sprache nicht nur das Medium für den Erwerb des Emotionswissens (von Salisch & Wübker, 2021, S. 36) – oder das reine Mittel zur Verbalisierung von Gefühlen –, sondern sie ist sein Gegenstand.

Gespräche über sprachbezogene Gefühle, Situationen, Beziehungen

Es geht um die Fragen, wie das Kind in Bezug auf seine Sprachen oder wegen seiner Sprachen und Sprachkompetenzen fühlt, wie es ihm mit seinen Sprachen in spezifischen Situationen, mit bestimmten Menschen, mit Blick in die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, geht. Pädagogische Fachkräfte können den Kindern dabei durch „die Benennung emotionaler Ausdrucksformen, durch Erklärungen emotionaler Sachverhalte, durch gemeinsames emotionsbezogenes Erinnern […] unterstützend zur Seite zu stehen" (von Salisch & Wübker, 2021,

S. 40). So kann eine pädagogische Fachkraft versuchen, mit einem Kind, das am Anfang seines Zweitspracherwerbs steht und noch nicht kommunizieren kann, durch die in Abschnitt 3.1 vorgeschlagenen Äußerungen, in Kommunikation zu treten und ein Sprachrohr (Scharun, 2017, S. 240, 286) für dessen Gefühle zu sein. Dieser Weg kann gestisch und mimisch oder mit Emotions-Bildkarten (z. B. Gesichter für Anstrengung, Langeweile, Angst etc.) unterstützt werden. Für ein Kind, dass die Zweitsprache bereits versteht, jedoch noch nicht spricht, kann es hilfreich sein, wenn eine mehrsprachige pädagogische Fachkraft (mit einer Zweitsprache) von ihrem anfänglichen Nichtsprechen berichtet und erzählt, wie es ihr damit ging, wie sie fühlte und welche Lösungen es für sie gab.

3.2.3 Biografische Arbeit

Um Prozesse der Wahrnehmung sprachbezogener Emotionen einzuleiten und ein Bewusstsein dafür zu erlangen, dass die Beziehung zur eigenen Sprache immer auf emotionalen Erfahrungen beruht, bieten sich Verfahren der Selbstreflexion an (z. B. Fischer & Kolb, 2019).

Sprachbezogene Selbstreflexion

Ein solches Vorgehen kann in biografisch orientierte Ansätze eingebettet werden (Catanese, 2023; Cantzler, 2023). Diese dienen dazu, dass sich pädagogische Fachkräfte bewusst werden, welche Erfahrungen, Personen, Orte oder Situationen relevant in ihrem Leben waren und wie sie in der Vergangenheit mit diesen umgegangen sind und dabei empfunden haben. Auf diese Weise ist es möglich, darüber nachzudenken, welche Gefühle im Umgang mit spezifischen Spracherfahrungen, mit anderen Sprecher*innen oder mit Orten und Situationen, die für das Spracherleben bedeutsam waren, auftraten und warum.

Außerdem kann auch die Auseinandersetzung mit der aktuellen Sprachsituation helfen, die eigenen sprachbezogenen Gefühle zu beleuchten. Folgende Fragen können hierbei hilfreich sein:

- Warum verwende ich heute wann wo welche Sprache oder Varietät?
- Fühle ich mich mit meiner/n Sprache/n wohl? In jedem Kontext? Wie verhalte ich mich, wenn ich mich nicht wohl damit fühle?
- Fühle ich mich wohl, wenn ich versuche, Hochdeutsch zu sprechen? Wie verhalte ich mich, wenn ich mich nicht wohl dabei fühle?
- Fühle ich mich wohl, wenn ich mit Eltern Englisch sprechen muss? Wie verhalte ich mich dabei?

Sprachbezogene Empathie

Durch diese Art der Reflexion wird die Empathie für das kindliche sprachbezogene emotionale Verhalten gestärkt, denn es ist möglich, durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Sprachbiografie und Sprachemotionalität auch die des Kindes besser zu verstehen und im pädagogischen Handeln mit zu berücksichtigen.

Catanese (2023) schlägt für pädagogische Fachkräfte im Umgang mit mehrsprachigen Kindern eine biografische Reflexion über die Sprachgeschichte, über Sprachbeziehungen, -erfahrungen und -vorlieben vor: „Gerade die emotionale und beziehungsgebundene Dimension im Spracherwerb erfährt in der Forschung immer mehr Aufmerksamkeit (Busch, 2017, S. 25 ff.) bzw. wird durch Untersuchungen als relevanter Faktor im Prozess der Sprachförderung erkannt (Kammermeyer, Roux & Stuck, 2013). Diese Entwicklung bekräftigt die Notwendigkeit, sprachförderliche Ansätze biographisch und lebensweltorientiert anzulegen, um Emotionen, Beziehungen und reale Interessen, die Kinder mit Sprachen verknüpfen, einzubinden (S. 12)."

3.2.4 Elternarbeit

Auch der mehrsprachigkeitsfokussierte Einbezug der Eltern, wie er in Ansätzen oder Programmen der institutionellen Mehrsprachigkeitsbildung umgesetzt (siehe z. B. die Übersicht bei Terhart & Winter, 2017 oder De Houwer & Pascall, 2021) oder auch in Elterntrainings zur ressourcenorientierten Mehrsprachigkeitserziehung angeboten wird (z. B. Buschmann & Huck, 2020), eignet sich dafür, sprachbezogene Emotionen zu thematisieren und Eltern für diese zu sensibilisieren.

Eltern sensibilisieren

Dieser Ansatz erscheint hilfreich, damit sich Eltern der sprachbezogenen Gefühle ihrer Kinder bewusst werden können und die Möglichkeit haben, mit ihren Kindern über diese zu sprechen. Wie verhält sich mein Kind in Bezug auf seine Sprachen und warum verhält es sich so? Welche Sprachsituationen werden von meinem Kind positiv empfunden, welche negativ? Warum? Haben veränderte Sprachsituationen zu Hause auch sprachbezogene Gefühle meines Kindes verändert? Fragen dieser Art können innerhalb der Familien zu mehr Sensibilität für die Thematik führen. Die konkrete Umsetzung dieser Elternarbeit erfordert von pädagogischen Fachkräften allerdings nicht nur die in der Elternarbeit geläufigen Kompetenzen – nämlich die Fähigkeit in eine offene, respektvolle Kommunikation zu treten und Eltern als ernstzunehmende „Partner in der institutionellen Bildungsarbeit zu verstehen" (Terhart & Winter, 2017, S. 12; siehe auch Roth, 2013 und Stange et al., 2013) –, sondern auch ein hohes Maß an interkultureller und sozialer Kompetenz. Gefragt ist hier Sensibilität für die jeweiligen Lebenskontexte und den soziokulturellen Hintergrund der Familien. Nicht in jeder Kultur können sämtliche Gefühle gezeigt oder auf die gleiche Art thematisiert werden (Vester, 1991, S. 120–123). Zudem haben nicht alle Eltern sprachbezogenes Wissen oder Interesse an Sprache. Das Ziel sollte es deshalb sein, Eltern so zu beraten und zu unterstützen, wie es ihr soziokultureller Hintergrund und ihr Interesse zulassen. Durch Anregungen für emotional-sprachbezogene Interventionen (Gespräche, Bilderbuchbetrachtungen, Vorlesen, Spiele etc.) können sie ermutigt werden, die Thematik selbst mit ihrem Kind anzugehen.

Eltern als Gesprächspartner*innen

Es ist anzunehmen, dass dies die sprachbezogene Sicherheit ihres Kindes verbessern wird, da sprachbezogene Gefühle (vielleicht überhaupt erst einmal) benannt und greifbar werden können.

Beispielsweise können Eltern mit ihrem Kind ein Bilderbuch ansehen und dabei die Frage in den Raum stellen, ob die Figuren des Buches die Sprache wechseln könnten, wann und warum dies möglich oder nicht möglich wäre und wie es den Figuren dabei ginge. Als zweiten Schritt könnten Eltern den Bezug zwischen der Figur und sich selbst herstellen und beschreiben, wann und ob sie die Sprache wechseln würden und – sofern es ihr kultureller Hintergrund zulässt – wie es ihnen damit ginge. Dann könnten sie das Kind fragen, wie es die Situation in Bezug auf sich selbst einschätzt.

4 Fazit und Ausblick

Die in Abschnitt 3 skizzierten Ansätze können dazu beitragen, dass mehrsprachige Kinder in ihrer sprachbezogenen Emotionalität positiv gestärkt werden und die mit ihrer Mehrsprachigkeit verbundenen Potenziale besser entfalten. Jedoch ist es auch möglich, ein kompetenzorientiertes mehrsprachiges Miteinander und ein gemeinsames – einsprachige Kinder einschließendes – Gespräch über Sprachen in pädagogischen Einrichtungen durch derartige Ansätze zu fördern. Sie haben immer das Potenzial, das Sprachbewusstsein, Kooperationsverhalten und soziale Miteinander aller Kinder zu stärken (Oomen-Welke, 2023, S. 113; von Salisch & Wübker, 2021, S. 33). Schließlich trägt das Verstehen emotionaler Zustände anderer stets dazu bei, deren Verhalten besser vorhersagen und angemessen darauf reagieren zu können (ebd., S. 34, 39). Voraussetzung ist, dass sprachbezogene Emotionen mehrsprachiger Kinder von pädagogischen Fachkräften transparent gemacht werden. Dies mag beispielsweise gelingen, indem die in Abschnitt 3.2.2 skizzierten Gespräche nicht nur mit den betroffenen mehrsprachigen Kindern geführt werden, sondern auch mit den einsprachigen. Sie haben unter Umständen bereits ebenfalls die Erfahrung gemacht, sich mit ihrer Sprache je nach Kontext und Situation unterschiedlich zu fühlen. Zudem eigenen sich Darstellungen mit Handpuppen und anderen Figuren dafür, die geforderte Transparenz zu schaffen.

Die frühkindliche Sprachförderung und -bildung sollte das Ziel verfolgen, neben sprachlichen Fähigkeiten auch – und zunächst vorrangig – positive sprachbezogene Gefühle zu stärken. Eine altersgerechte Auseinandersetzung mit sprachbezogenen Erlebnissen und Erfahrungen scheint deshalb angebracht – und zwar, bevor der Versuch unternommen wird, auf kindliche Sprachkompetenzen einzuwirken.

5 Fragen und weiterführende Informationen

5.1 Aufgaben und Fragen zur Bearbeitung des Textes

Reflexionsaufgaben

War Ihnen vor der Lektüre dieses Artikels bewusst, dass an die Verwendung von Sprache Emotionen gebunden sind? Erläutern Sie, welche Vorstellung von sprachbezogener Emotionalität Sie bisher hatten, ob sich etwas an dieser Vorstellung verändert hat und was genau.

Benennen Sie wichtige Aufgaben von pädagogischen Fachkräften bei der sprachbezogenen emotionalen Begleitung mehrsprachiger Kinder.

Überlegen Sie, wie positive sprachbezogene Emotionen bei Kindern entstehen könnten. Was können pädagogische Fachkräfte zu diesem Entstehen beitragen?

Aufgabe für ein pädagogisches Angebot

Beobachten Sie das sprachbezogene Verhalten von mehrsprachigen Kindern aus Ihrer Einrichtung. Besprechen Sie im Team, welche Emotionen hinter dem beobachteten Verhalten stehen könnten. Erarbeiten Sie dann eine dialogische Szene mit Handpuppen, in der unterschiedliche emotionsbasierte Sprachbeziehungen der Kinder widergespiegelt werden. Die Puppen können dabei unterschiedlich sprechen (unterschiedliche Sprachen, Varietäten, Redeweisen) und sich sprachbezogen verschieden verhalten. Spielen Sie den Kindern die Szene vor und kommen Sie anschließen mit ihnen ins Gespräch: Warum wollte die eine Puppe nicht sprechen? Und warum hat die andere Puppe ihre Wörter nicht mehr gefunden? Versuchen Sie zuletzt, die auf die Puppen bezogenen Antworten der Kinder auf deren Kindergarten- und Familienalltag zu beziehen und mögliche Parallelen zwischen Puppen und Kindern zu thematisieren.

Frage zur Selbstreflexion

Haben Sie sich als Kind einmal wegen Ihrer Sprache, Ihres Dialekts, Ihrer Art zu sprechen schlecht gefühlt? Was war das für ein schlechtes Gefühl (Angst, Wut, Verunsicherung, Einsamkeit etc.)? Was hätten Sie damals gebraucht, damit es ein gutes Gefühl geworden wäre?

Erinnern Sie sich an Menschen, mit denen Sie in Ihrem Leben einen besonderen – positiven oder negativen – Bezug hinsichtlich Ihrer Sprache, Ihres Dialekts, Ihrer Art zu sprechen hatten? Gab es Menschen, die Sie z. B. viel korrigiert oder Ihre Sprachkompetenzen gelobt haben? Gab es Menschen, mit denen Sie sich sprachlich besonders verbunden gefühlt haben?

5.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

Literaturverzeichnis

Beacco, J. C., & Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of language education policies in Europe. Council of Europe.* https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806a892e

Binanzer, A., & Jessen, S. (2020). Mehrsprachigkeit in der Schule – aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1), 221–252. https://doi.org/10.26083/tuprints-00021936

Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit* (2. Auflage). Wien: Facultas.

Buschmann, A., & Huck, C. (2020). *Mehrsprachigkeit als Chance. Wie können Eltern ihr Kind beim Lernen von zwei oder mehr Sprachen unterstützen?* Broschüre des ZEL – Zentrum für Entwicklung und Lernen. Heidelberg. https://www.zel-heidelberg.de/wp-content/uploads/2024/02/Elterninformation_Mehrsprachigkeit_ZEL_Buschmann.pdf

Calvet, L.-J. (2015). *La sociolinguistique* (8. Auflage). Paris: PUF.

Cantzler, A. (2023). Möglichkeiten und Grenzen der Auseinandersetzung mit Biographien in der Kita. In D. Nittel, H. von Felden, & M. Mendel (Hrsg.), *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit* (S. 1137–1147). Weinheim/Basel: Beltz.

Catanese, C. (2023). Dynamische Mehrsprachigkeit und deren Förderung in der Kita: Ressourcen, Dissonanzen und Eisbrecher. In R. Dreyer (Hrsg.), *Kita-Fachtexte 3*. https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/dynamische-mehrsprachigkeit-und-deren-foerderung-in-der-kita

Council of Europe (2000). L*inguistic diversity for democratic citizenship in Europe. Proceedings.* Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/proceedings-linguistic-diversity-for-democratic-citizenship-in-europe-/16807c8856

Cummins, J. (2021). Translanguaging: A Critical Analysis of Theoretical Claims. In P. Juvonen, & M. Källkvist (Eds.), *Pedagogical Translanguaging. Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives* (pp. 7–36). Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781788927383–004

DeJesus, J. M., Liberman, Z., & Kinzler, K. D. (2019). *Early Origins of Identity. Infants and Children's Thinking About Language and Culture.* Zero to Three, pp. 10–16.

De Houwer, A. (2015). Integration und Interkulturalität in Kindertagesstätten und in Kindergärten: Die Rolle der Nichtumgebungssprache für das Wohlbefinden von Kleinkindern. In E. Reichert-Garschhammer, C. Kieferle, M. Wertfein, & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation. Vielfalt als Chance und Anspruch* (S. 113–125). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. https://doi.org/10.13109/9783666701733.113

De Houwer, A. (2016). Early Multilingualism and Language Awareness. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Hrsg.), *Language Awareness and Multilingualism, Encyclopedia of Language and Education* (pp. 1–15). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978–3–319–02325–0_6

De Houwer, A. (2020). Harmonious Bilingualism: Well-being for families in bilingual settings. In A. Schalley, & S. Eisenchlas (Hrsg.), *Handbook of Social and Affective Factors in Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors* (pp. 63–83). Berlin/New York: De Gruyter. https://doi.org/10.1007/978–3–319–02325–0

De Houwer, A., & Pascall, M. (2021). *Unsere Kinder und ihre Sprachen: Hürden, Bedürfnisse und Chancen.* Das Kita-Handbuch. https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/sprache-fremdsprachen-literacy-kommunikation/unsere-kinder-und-ihre-sprachen-huerden-beduerfnisse-und-chancen

Dietrich, R., & Gerwien, J. (2017). *Psycholinguistik. Eine Einführung* (3. Auflage). Stuttgart u. a.: Metzler und Springer.

Dintsioudi, A., & Krankenhagen, J. (2020). Mehrsprachigkeit in der Kita von Anfang an gut begleiten. In nifbe (Hrsg.), *Beiträge zur Professionalisierung, 12.* https://nifbe.de/wp-content/uploads/2025/02/Mehrsprachigkeit_Druck-1.pdf

Ertanir, B., Kratzmann, J., & Sachse, S. (2019). Sozio-emotionale Kompetenzen mehrsprachiger Kindergartenkinder und deren Wechselwirkungen mit den Sprachleistungen im Deutschen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 51*(1), 31–44. https://doi.org/10.1026/0049–8637/a000207

Fischer, U., & Kolb, N. (2019). QITA. *Qualität in zwei- und mehrsprachigen Kindertageseinrichtungen. Kriterienhandbuch für den Bereich Sprache und Mehrsprachigkeit.* Hildesheim: Universitätsverlag. Hildesheim. https://doi.org/10.18442/026

Földes, C. (2020). Diskursive Praxis unter Bedingungen superdiversiver Sprachenvielfalt: Post-multilingualistische Zugänge in der Diskussion. *Sprachwissenschaft* 45(2), 181–209.

García, O. (2009). Bilingual Education in the 21st century. A global perspective. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.

García, O., & Vogel, S. (2017). *Translanguaging*. CUNY Academic Works. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education.* London: Springer. https://doi.org/10.1057/9781137385765

Gogolin, I. (2019). Migration und sprachliche Bildung. *Frühe Kindheit, 1*(19), 6–13.

Grazzani, I., Ornaghi, V., Agliati, A., & Brazzelli, E. (2016). How to foster toddlers' mental-state talk, emotion understanding, and prosocial behavior: A conversation-based intervention at nursery school. *Infancy, 21*(2), 199–227.

Grünigen, R. von, Kochenderfer-Ladd, B., Perren, S., & Alsaker, F. (2012). Links between local language competence and peer relations among Swiss and immigrant children: The mediating role of social behaviour. *Journal of School Psychology, 50*(2), 195–213. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.09.005

Gizycki, K. von (2018). Marte Meo in Kindertagesstätten – eine alltagstaugliche Methode zur Entwicklungsunterstützung. In R. Dreyer (Hrsg.), *Kita-Fachtexte.* https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/marte-meo-in-kindertagesstaetten-eine-alltagstaugliche-methode-zur-entwicklungsunterstuetzung

Halle, T. G., Whittaker, J. V., Zepeda, M., Rothenberg, L., Anderson, R., Daneri, P., Wessel, J., & Buysse, V. (2014). The social-emotional development of dual language learners: Looking back at existing research and moving forward with purpose. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(4), 734–749. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.12.002

Hennecke, I., & Varga, E. (2020). Einleitung. In I. Hennecke, & E. Varga (Hrsg.), *Sprachliche Unsicherheit in der Romania* (S. 7–26). Berlin u. a.: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b17127

Jahreiß, S. (2018). Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit wertschätzen. *TPS, 5*, 42–45.

Kaiser, I. (2018): Dialekt oder Hochdeutsch? Dialekt und Hochdeutsch! *Unsere Kinder, Sonderbeilage, 5*, 9–11.

Kaiser-Kratzmann, J., & Sachse, S. (Hrsg.) (2022). *Mehrsprachigkeit in der Frühen Bildung.* Münster/New York: Waxmann.

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* London/New York: Longman.

Kühn, S. (2021). Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten. In R. Dreyer (Hrsg.), *Kita-Fachtexte 2*. https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/fruehe-mehrsprachigkeit-im-kita-alltag-begleiten

List, G. (2014). Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen. Folgerungen für die Entwicklungsförderung. *WIFF Expertisen, 11* (3., überarbeitete Auflage). München: DJI. https://doi.org/10.25656/01:28583

Meisel, J. (2009). Second language Acquisition in Early childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft, 28*, 5–34. https://doi.org/10.1515/ZFSW.2009.002

Montanari, E. G., & Panagiotopoulou, J. A. (2019). *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen.* Tübingen: Narr Franke Attempto.

Müller, A., Schulz, P., & Tracy, R. (2018). Spracherwerb. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 53–68). Stuttgart: Kohlhammer.

Multhauf, B., & Bockmann, A.-K. (2015). Zusammenhang zwischen Sprachentwicklung und emotionaler Entwicklung. In S. Sachse (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kleinkindphase* (Band 3, S. 63–78). München: Elsevier Urban & Fischer.

Nelson, C. A., & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review, 111*(2), 486–511. https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.2.486

Neugebauer, U., & Becker-Mrotzek, M (2013). *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung.* Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Neugebauer_Becker_Mrotzek_Sprachstandsverfahren_Elementarbereich_Analyse_Bewertung.pdf

Niebuhr-Siebert, S. (2019). Mehrsprachigkeit in der Kita. *Frühe Kindheit, 1*(19), 30–37.

Oomen-Welke, I. (2023). Zum Ausbau des Zweitspracherwerbs und der Mehrsprachigkeit in institutionellen Kontexten. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-J. Roth, & P. Stanat (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 105–118). Münster/New York: Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:32001

Panagiotopoulou, A. (2016). Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. *WiFF Expertisen, 46*. München: DJI. https://doi.org/10.25656/01:28523

Remysen, W. (2018). *L'insécurité linguistique à l'école: un sujet d'étude et un champ d'intervention pour les sociolinguistes.* Québec. Centre de recherche interuniversitaire sur le français en usage au Québec (CRIFUQ). https://www.usherbrooke.ca/crifuq/fileadmin/sites/crifuq/uploads/Remysen-2018__insecurite_ecole_.pdf

Robillard, S. (2019). *How can we avoid linguistic insecurity?* Parenthèse. La voix des parents. http://www.fpfcb.bc.ca/archives-parenthese/en/parenth%C3%A8se/how-can-we-avoid-linguistic-insecurity

Roche, J., & Terrasi-Haufe, E. (2018). *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb.* Tübingen: Narr Francke Attempto.

Roelcke, T. (2022). Viel- und Mehrsprachigkeit. In C. Földes, & T. Roelcke (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit* (S. 3–27). Berlin/Boston: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110623444-001

Rose, E., Ebert, S., & Weinert, S. (2016). Zusammenspiel sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklung vom vierten bis zum achten Lebensjahr. Eine längsschnittliche Untersuchung. *Frühe Bildung, 5*(2), 66–72. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000254

Rose, E. (2018). *Zusammenhänge zwischen sprachlichen und sozial-emotionalen Kompetenzen. Längsschnittliche Analysen im Entwicklungsverlauf von der frühen Kindheit bis zur Sekundarstufe.* Dissertationsschrift, Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Roth, G. (2004). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? *Zeitschrift für Pädagogik, 50*(4), 496–506.

Roth, X. (2013). *Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft: Zusammenarbeit mit Eltern in Kita.* Freiburg im Br.: Herder Verlag.

Sachse, S., Kierdorf, J., & Sawatzky, A. (2022). Einstellungen zur eigenen Mehrsprachigkeit und sozio-emotionale Entwicklung mehrsprachiger Kinder. In J. Kaiser-Kratzmann, & S. Sachse (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Frühen Bildung* (S. 199–217). Münster/New York: Waxmann.

Salisch, M. von, & Wübker, M. (2021). Sprache und Emotionswissen. In M. von Salisch, O. Hormann, P. Cloos, K. Koch, & C. Mähler (Hrsg.), *Denken Fühlen Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen* (S. 33–40). Münster/New York: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830996088

Scharun, F. (2017). *Frühkindliche(r) Spracherwerb, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung im Kontext von Immersion. Eine videogestützte Interviewstudie zu den subjektiven Sprachbildungstheorien von KrippenerzieherInnen.* Münster/New York: Waxmann.

Schastak, M., Reitenbach, V., Rauch, D., & Decristan, J. (2017). Türkisch-deutsch bilinguale Interaktion beim Peer-Learning in der Grundschule: Selbstberichtete Gründe für die Annahme oder Ablehnung bilingualer Interaktionsangebote. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20*(2), 213–235. https://doi.org/10.1007/s11618–017–0735–5

Schwartz, M. (2020). Language-Conducive Strategies in Early Language Education. In M. Schwartz (Ed.), Handbook of Early Language Education. *Springer International Handbooks of Education* (pp. 642–664). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978–3–030–47073–9_24–1

Sinn, M., & Varga, E. (2020). Sprachliche Unsicherheit bei Standardsprechern. Ein Vergleich zwischen französischen und deutschen Sprechern. In I. Hennecke, & E. Varga (Hrsg.), *Sprachliche Unsicherheit in der Romania* (S. 153–183). Berlin u. a.: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b17127

Stange, W., Krüger R., Henschel, A., & Schmitt, C. (2013). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit.* Wiesbaden: Springer.

Stitzinger, U. (2018). Vom Potenzial zur Ressource. Pädagogische Fachkräfte im Kontext sprachlich-kultureller Diversität am Beispiel der Sprachbeobachtung. In U. M. Lüdtke (Hrsg.), *Diversität in Kommunikation und Sprache* (S. 38–43). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978–3–658-26470–3

Sutherland, H. (2022). *De l'insécurité linguistique à la résilience linguistique: le rôle de l'école de langue française dans la formation de la résilience linguistique des adolescents* [Dissertationsschrift]. Ottawa: Université d'Ottawa.

Terhart, H., & Winter, C. (2017). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiale Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme. In R. Dreyer (Hrsg.), *Kita-Fachtexte*. https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/migrationsbedingte-mehrsprachigkeit-familiale-sprach-praxen-und-elementarpaedagogische-programme

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

Tracy, R., Schulz, P., & Voet Cornelli, B. (2018). Sprachstandsfeststellungen im Elementarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 101–116). Stuttgart: Kohlhammer.

Vandenbussche, E., & Laevers, F. (Hrsg.) (2009). *Beobachtung und Begleitung von Kindern. Arbeitsbuch zur Leuvener Engagiertheits-Skala.* Erkelenz: Els Vandenbussche Verlag Berufskolleg.

Varga, E. (2025). Das Linguistic Soundscaping im Elementarbereich. Ein methodischer Ansatz für die Erfahrung von sprachlicher und sprachbezogener Heterogenität. In H. Günesli, T. Albers, M. M. Mombeck, & J. Jesuthasan (Hrsg.), *Diskurse und Praktiken der Heterogenität: Pädagogisches Handeln in heterogenen Settings* (S. 239–248). Weinheim: Beltz Juventa.

Vester, H.-G. (1991). *Emotion, Gesellschaft und Kultur. Grundzüge einer soziologischen Theorie der Emotionen.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Weinert, S. (2020). Sprachentwicklung im Kontext anderer Entwicklungsbereiche. In S. Sachse, A.-K. Bockmann, & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 131–164). Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978–3–662–60498–4

Wollnitz, T. (2016). Alltagsintegrierte Sprachbildung in bilingualen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. In R. Dreyer (Hrsg.), *Kita-Fachtexte*. https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/alltagsintegrierte-sprachbildung-in-bilingualen-erziehungs-und-bildungseinrichtungen

Young, A. S. (2014). Working with super-diversity in Strasbourg pre-schools: Strengthening the role of teaching support staff. *EuJAL, 2*(1), 27–52. https://doi.org/10.1515/eujal-2014–0004

Internetquellen

Éducateurs en petite enfance: pivots de la fierté francophone des tout-petits (vom 16. Mai 2021). https://levoyageur.ca/actualites/education/2021/05/16/educateurs-en-petite-enfance-pivots-de-la-fierte-francophone-des-tout-petits/

Empfehlungen zum Weiterlesen

De Houwer, A. (2015). Integration und Interkulturalität in Kindertagesstätten und in Kindergärten: Die Rolle der Nichtumgebungssprache für das Wohlbefinden von Kleinkindern. In E. Reichert-Garschhammer, C. Kieferle, M. Wertfein, & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation. Vielfalt als Chance und Anspruch* (S. 113–125). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. https://doi.org/10.1515/eujal-2014–0004

De Houwer, A. (2020). Harmonious Bilingualism: Well-being for families in bilingual settings. In A. Schalley, & S. Eisenchlas (Hrsg.), *Handbook of Social and Affective Factors in Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors* (pp. 63–83). Berlin/New York: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9781501510175–004

Hennecke, I., & Varga, E. (2020). Einleitung. In I. Hennecke, & E. Varga (Hrsg.), *Sprachliche Unsicherheit in der Romania* (S. 7–26). Berlin u. a.: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b17127

Oomen-Welke, I. (2023). Zum Ausbau des Zweitspracherwerbs und der Mehrsprachigkeit in institutionellen Kontexten. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-J. Roth, & P. Stanat (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 105–118). Münster/New York: Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:32001

Robillard, S. (2019). *How can we avoid linguistic insecurity? Parenthèse. La voix des parents.* http://www.fpfcb.bc.ca/archives-parenthese/en/parenth%C3%A8se/how-can-we-avoid-linguistic-insecurity

5.3 Glossar

Sprachkompetenz, sprachliche Kompetenz, Mehrsprachigkeitskompetenz

Unter Sprachkompetenz oder sprachlicher Kompetenz versteht man die Fähigkeit, Sprache korrekt und angemessen anwenden zu können, um kommunikativ erfolgreich zu sein. Zur Sprachkompetenz gehören das Beherrschen von Grammatik, Wortschatz und Aussprache sowie die Fähigkeit des Sprechens und Verstehens selbst – und ab einem gewissen Alter des Lesens und Schreibens. Entsprechend kann die sprachliche Kompetenz mehrsprachiger Menschen als Mehrsprachigkeitskompetenz bezeichnet werden. Sie bezieht sich auf die genannten Fähigkeiten in allen Sprachen der betroffenen Menschen.

Standardsprache, Standard

Als Standardsprache oder als Standard wird diejenige sprachliche Varietät bezeichnet, die durch Regelwerke wie Grammatiken und Wörterbücher normiert wurde (für sie gibt es also grammatische und orthografische Regeln), überregional Gültigkeit hat und institutionalisiert ist (sie wird z. B. in Schulen gelehrt und muss in offiziellen Dokumenten verwendet werden). In der Regel hat sie gegenüber anderen Varietäten das höchste Prestige. Im deutschen Sprachraum werden das „Hochdeutsche" oder „Schriftdeutsche" häufig als Synonyme für den Standard verwendet.

Sprachprestige, prestigeträchtig

Das Sprachprestige bezieht sich auf das Ansehen, das bestimmte Sprachen in einer Gesellschaft haben. Sprachen mit hohem Prestige – oder prestigeträchtige Sprachen – werden als wertvoll erachtet und der Erwerb dieser Sprachen folglich als Gewinn. Prestigearme Sprachen werden hingegen als nutzlos, unschön etc. angesehen.

Varietät, sprachliche Varietät

Als sprachliche Varietäten werden in der Linguistik die verschiedenen Erscheinungsformen einer Sprache bezeichnet, die vom Standard abweichen. Hierbei handelt es sich um Dialekte, aber auch um regionale „Einfärbungen" oder Akzente sowie um unterschiedliche Stile und Register (z. B. Jugendsprache), die von Sprecher*innen gewählt werden, um sich den sozialen und situativen Kommunikationsbedingungen anzupassen. In diesem Zusammenhang wird auch von der „inneren" Mehrsprachigkeit gesprochen. Damit ist gemeint, dass Menschen auch deshalb als mehrsprachig bezeichnet werden können, weil sie verschiedene Varietäten „innerhalb" einer Sprache erworben haben.

Verkehrssprache

Eine Verkehrssprache (auch lingua franca genannt) ist eine Sprache, die Menschen mit (teils) unterschiedlichen Erst- und/oder Zweitsprachen als gemeinsames Verständigungsmittel dient. Sie wird typischerweise verwendet, um die Kommunikation über Sprachgrenzen hinweg zu ermöglichen.

Zweitsprache, Zweitspracherwerb

Eine Zweitsprache ist eine Sprache, die ein Mensch nach der Erstsprache (Muttersprache) erwirbt, wobei der Erwerb der Erstsprache noch nicht abgeschlossen sein muss. Der Begriff bezieht sich auf eine Sprache, die zur Alltagsbewältigung und zur gesellschaftlichen Teilhabe (z. B. in einem neuen Lebensumfeld/Land) notwendig ist. Erfolgt die Aneignung der zweiten Sprache ab dem frühen Kindesalter, führt dies zu sukzessiver Mehrsprachigkeit. (Im Gegensatz dazu besteht simultane Mehrsprachigkeit, sofern der Erwerb mehrerer Sprachen ab der Geburt beginnt (= mehrfacher Erstspracherwerb)).

5.4 Anhang

Die folgenden Übersetzungen der in Abschnitt 3.1 formulierten Äußerungen, wurden exemplarisch gewählt. Diverse kostenlos zugängliche Übersetzungsprogramme im Internet ermöglichen die Übersetzung in weitere Sprachen. Einmal übersetzt, sollten die Äußerungen z. B. mit betroffenen Eltern auf Richtigkeit und Verständlichkeit geprüft werden. In diesem Zusammenhang kann auch die Aussprache der Sätze eingeübt werden (siehe Fußnote 4).

Italienisch

- **Mme, mi stai dimostrando che non riesci ancora a capirci – per te è piuttosto spaventoso/un peccato/noioso/..., vero? Me lo immagino bene. Neanche a me piacerebbe.**
- **Mme, vedo che non vuoi fare proprio nulla con gli altri. Probabilmente perché non li capisci? Non è facile per te, lo capisco. Ma guarda, si può comunicare con le mani – così!**
- **Oh, stai già esercitandoti con la mia lingua! È sicuramente difficile/faticoso/... imparare la mia lingua, lo capisco. Ma te la cavi benissimo!**

Rumänisch

- **Hm, tu mi arăți că încă nu ne înțelegi iar asta este pentru tine înspăimântător/păcat/plictisitor..., nu-i așa? Îmi imaginez. Nici mie nu mi-ar fi ușor.**
- **Hm, observ că nu dorești să faci nimic cu ceilalți. Probabil pentru că nu îi înțelegi? Asta nu e ușor pentru tine. Înțeleg. Dar uite, se poate vorbi și cu mâinile – așa!**
- **O, acum încerci deja limba mea! Cu siguranță este greu/dificil/... sa înveți limba mea, înțeleg asta. Dar te descurci minunat!**

Spanisch

- **Hm, me estás enseñando que todavía no nos entiendes; eso te resulta bastante aterrador/una pena/aburrido/... ¿verdad? Me lo puedo imaginar. A mí tampoco me gustaría.**
- **Hm, veo que no quieres hacer nada con los demás. Porque no los entiendes, ¿verdad? No es agradable para ti. Lo entiendo. Pero mira, se puede hablar con las manos – ¡así!**
- **Vaya, ya estás practicando mi idioma! Seguro que es difícil/agotador/... aprender mi idioma, lo entiendo. ¡Pero lo estás haciendo muy bien!**

Türkisch

- **Hm, bana bizi henüz anlayamadığını gösteriyorsun. Bu senin için oldukça korkutucu/üzücü/sıkıcı olmalı..., değil mi? Bu nu çok iyi anlayabiliyorum. Bu benim için de hoş olmazdı.**
- **Hm, görüyorum ki diğer çocuklarla hiçbir şey yapmak istemiyorsun. Belki de onları anlamadığın için? Bu senin için kolay değil, bunu anlıyorum. Ama bak, ellerimizle de konuşabiliriz, işte böyle!**
- **Aa, şu anda benim dilimi öğrenmeye çalışıyorsun! Benim dilimi öğrenmek kesin zordur/yorucudur/..., bunu anlıyorum. Ama sen bunu çok iyi yapıyorsun!**

Kita-Fachtexte ist eine Kooperation des Fröbel e. V., der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) und des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung e. V. (nifbe). Das Portal bietet praxisnahe Studientexte zu zehn Themenfeldern – für Studierende, Fachkräfte und Wissenschaftler*innen, verfasst von Expert*innen aus dem Feld der frühen Bildung. Die im Peer-Review-Verfahren geprüften Beiträge sind kostenfrei als PDF verfügbar und unter offener Lizenz nutzbar. Herausgeberin ist Prof. Dr. Rahel Dreyer. Alle Texte und das Kita-Fachtext-Abo sind zu finden unter

www.kita-fachtexte.de