

Integration und Interkulturalität in Kindertagesstätten und in Kindergärten:
Die Rolle der Nichtumgebungssprache für das Wohlbefinden von Kleinkindern

von Annick De Houwer

Universität Erfurt

Manuskript für Teil 3, Inklusion und Interkulturalität,
des Kongressbands "Inklusion und Partizipation. Vielfalt als Chance und Anspruch",
F. Becker-Stoll, C. Kieferle, E. Reichert-Garschhammer, und M. Wertfein (Hrsg.), 2015,
Verlag Vandenhoeck & Ruprecht

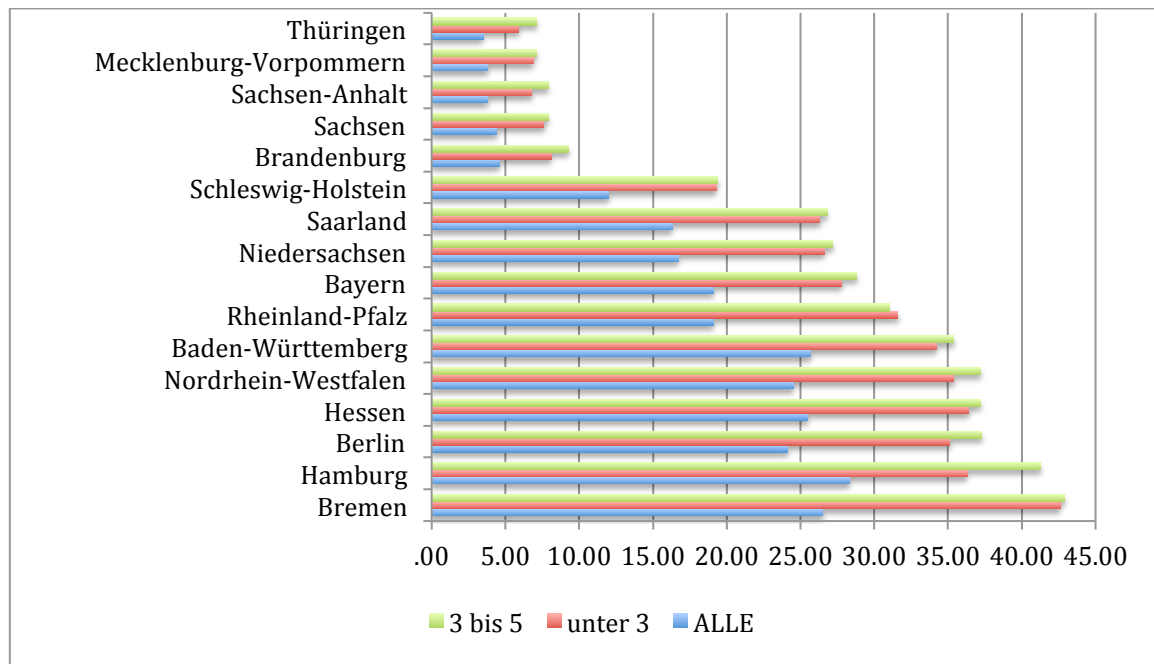
http://www.v-r.de/de/title-0-0/inklusion_und_partizipation_vielfalt_als_chance_und_anspruch-1011587/

1. Einleitung

Am 3. Juni 2014 widmeten die deutschen Medien den neuen Ergebnissen auf Basis der Zensusdaten des Statistischen Bundesamtes aus dem Jahr 2011 zur Zuwanderung nach Deutschland viel Aufmerksamkeit. Berichtet wurde unter anderem, dass fast jeder fünfte Mensch in Deutschland einen Migrationshintergrund hat (siehe z.B. tagesschau.de) (1). Dieser Anteil liegt für die Kleinkinder in Deutschland sogar noch höher: 28% der Kinder unter 3 und 30% der Kinder zwischen 3 und 5 Jahren haben einen Migrationshintergrund (eigene Berechnungen auf Basis von Daten der Zensusdatenbank Zensus 2011 der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, <https://ergebnisse.zensus2011.de>). Obwohl es große Unterschiede in diesen Proportionen zwischen den Bundesländern gibt (Untergrenze: 6%; Obergrenze: 43%), ist überall in Deutschland die Anzahl von Kleinkindern mit Migrationshintergrund erheblich größer als die der ganzen Bevölkerung mit Migrationshintergrund (Grafik 1).

Laut Pressemitteilung Nr. 253 des Statistischen Bundesamtes vom 16.07.2014 zeigen vorläufige Ergebnisse der Statistik der Kinder- und Jugendhilfe einen großen Anstieg in der Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung zwischen 2012 und 2014. Dieser Anstieg und die Statistiken von 2011 lassen vermuten, dass mehr und mehr Kinder mit einem Migrationshintergrund in Kindertagesstätten und in Kindergärten in ganz Deutschland zu erwarten sind, auch wenn im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund die Quote von Kindern mit Migrationshintergrund in Tageseinrichtungen und Tagespflege fast überall in Deutschland niedriger ist (s. Daten für 2013 in Tabelle C3-2A,

Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014).



Grafik 1. Personen mit Migrationshintergrund für alle Bundesländer: Kleinkinder und alle im Vergleich (eigene Berechnungen; Datenquelle: Zensusdatenbank Zensus 2011 der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, <https://ergebnisse.zensus2011.de/#>, Stand 04.06.2014)

Alle unsere Kinder, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, sollten sich in Kindertagesstätten und in Kindergärten (im Folgenden als KiTGas bezeichnet) wohlfühlen, und gut aufgehoben werden. Wohlbefinden ist wichtig für Lernprozesse und für die Persönlichkeitsentwicklung; dazu fördert Wohlbefinden die gesellschaftliche Integration und die Entwicklung von demokratischen Einstellungen (Cohen, 2006; Robert Bosch Stiftung, 2012; Turner-Cobb, 2014). Das gilt für alle, jedoch insbesondere für Kleinkinder. Kleinkinder, die sich in KiTGas emotional nicht gut aufgehoben fühlen, oder sich nicht verstanden fühlen, werden sich schlecht anpassen können, disziplinäre Probleme entwickeln, und weniger gut lernen können (Lawrence, 2006). Ihre Integration in die Gesellschaft wird dadurch gefährdet. Wie wohl sich Kinder in KiTGas fühlen und was sie dort lernen hat einen großen Einfluß auf ihr allgemeines Wohlbefinden (AIHW, 2012).

Die Umgebungssprache ist von großer Bedeutung für die allgemeine Entwicklung und das Wohlbefinden von Kindern (Hölling et al., 2007), und ist in den meisten deutschen KiTGas und Schulen das Deutsche. Gute Deutschkenntnisse sind in deutschsprachigen

Ländern und Regionen somit selbstverständlich unentbehrlich.

Viele Kinder mit einem Migrationshintergrund bringen jedoch von zuhause auch andere Sprachen mit, die sogenannten Nichtumgebungssprachen (Leist-Villis, 2004) (2). Beispiele sind das Türkische, das Italienische, das Russische oder das Englische, aber wie die Vielfalt an Ursprungsländern für Eingewanderte in Deutschland zeigt (s. Zensus 2011, <https://ergebnisse.zensus2011.de>), gibt es wahrscheinlich hunderte andere Sprachen, die in der deutschen Bevölkerung vertreten sind. Dieser Beitrag befasst sich mit der Rolle der Nichtumgebungssprache für das Wohlbefinden von Kleinkindern. Diese Rolle kann vor dem Hintergrund des Sprachumfeldes von Kleinkindern mit einem Migrationshintergrund besser verstanden werden.

2. Das Sprachumfeld von Kleinkindern mit einem Migrationshintergrund

Deutsche Statistiken für die Sprachen, die Kinder im Vorschulalter mit einem Migrationshintergrund zuhause hören, sind nicht verfügbar (Kemper, 2010). Klar ist aber, dass manche Kleinkinder mit einem Migrationshintergrund zuhause nur Deutsch hören (ibid.). Das gilt höchstwahrscheinlich besonders für Kinder der 3. Immigrantengeneration (Sauer, 2007) (3).

Viele andere Kinder jedoch hören zuhause sowohl Deutsch wie eine Nichtumgebungssprache (4). Diese Kinder lernen zweimal eine erste Sprache von Geburt an (Doppelter Erstspracherwerb, 2xS1; De Houwer, 1990; Meisel, 1990). In Familien, wo Kinder zwei Sprachen hören, gibt es keine einzelne Familiensprache, und bei vielen dieser Familien ist es auch schwer zu sagen, welche Sprache am meisten verwendet wird - die Umgebungssprache oder die Nichtumgebungssprache (De Houwer, 2009).

Manche andere Kinder hören zuhause eine Nichtumgebungssprache, jedoch kein (oder kaum) Deutsch. Dem regelmäßigen Kontakt mit dem Deutschen werden diese Kinder nur dann begegnen, wenn sie eine deutschsprachige Kindertageseinrichtung oder eine deutschsprachige Tagesmutter besuchen. Diese Kinder wachsen also erst einsprachig in einer ersten Sprache S1 auf, und erlernen dazu in der frühen Kindheit eine zweite Sprache S2 (Früher Zweitspracherwerb, S1+S2; De Houwer, 1990).

Die einzige westeuropäische Studie, die bisher populationsbasierte Daten zu dem frühkindlichen Sprachangebot innerhalb der Familie geliefert hat, lässt vermuten, dass in Familien, die eine Nichtumgebungssprache verwenden, diese Sprache meist neben der Umgebungssprache benutzt wird, und dass Doppelter Erstspracherwerb dreimal

öfter vorkommt als Früher Zweitspracherwerb (De Houwer, 2007). Es wird jedoch in vielen Befragungen oft davon ausgegangen, dass Kinder zuhause vorwiegend eine einzelne Sprache hören, entweder die Umgebungs- oder die Nichtumgebungssprache (s. z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; Schenk et al., 2007). Dass viele Kinder zuhause sowohl die Umgebungssprache als auch die Nichtumgebungssprache hören, wird dabei leider oft ausser acht gelassen. Es soll hier ebenfalls erwähnt werden, dass ein zweisprachiges Sprachangebot innerhalb der Familie nicht unmittelbar mit einem Migrationshintergrund verbunden ist (De Houwer, 2009; Oberwöhrmann et al., 2013).

3. Wo ist die Nichtumgebungssprache?

Wenn Kinder es gewöhnt sind, zuhause eine Nichtumgebungssprache zu hören, gibt es zusätzlich zum schon schwierigen Übergang von zuhause in einer Gruppensituation in KiTGas eine sprachliche Diskontinuität: plötzlich ist es Schluss mit der Nichtumgebungssprache, denn die Nichtumgebungssprache wird in KiTGas normalerweise nicht benutzt - es sei denn von Kindern selbst (5).

Für Kinder, die zuhause eine andere Sprache hören als die, die in KiTGas von den ErzieherInnen gesprochen wird, ist es sehr schwer, sich in der neuen Umgebung schnell wohl zu fühlen, denn sie verstehen am Anfang *nichts* (Nap-Kolhoff, 2010; Siraj-Blatchford & Clarke, 2000). Sie werden selbst auch nicht verstanden. Das führt dazu, dass sie ihre zuhause entwickelte Sprach- und damit auch Kommunikationskompetenzen nicht einsetzen können, und sie hören bald auf, überhaupt etwas sagen zu wollen (die sogenannte "Silent Period" -- Stille Zeit -- hat also eingesetzt; Clarke, 2009). Es wird einige Zeit dauern, bis S1+S2 Kinder anfangen, ein wenig von der neuen Sprache zu verstehen, und es dauert noch länger, bis sie sich trauen, ein wenig in der neuen Sprache zu sprechen. Es kann bis zu zwei Jahre oder sogar länger dauern, bis S1+S2 Kinder im Vorschulalter anfangen, eine Zweitsprache so zu sprechen, dass man die Kinder versteht (Albers, 2009; Nap-Kolhoff, 2010). Bis sie soweit sind, wird es schwierig für sie sein, gute Gefühle in der KiTGa zu entwickeln: Kinder fühlen sich ausgeschlossen, nicht verstanden, wertlos, deprimiert (Clarke, 2009; Nap-Kolhoff, 2010). Es ist fraglich, ob diese negativen Gefühle je verschwinden werden.

2xS1 Kinder, die zuhause sowohl das Deutsche als auch eine Nichtumgebungssprache hören, haben weniger oder kaum ein Verständnisproblem. Obwohl sie sich wahr-

scheinlich im Deutschen ausdrücken können, sind Einschränkungen in ihrer Benutzung des Deutschen durchaus möglich, denn bei 2XS1 Kindern läuft die Entwicklung beider Sprachen meistens nicht parallel (De Houwer, 2009). Kinder mit eingeschränkten Deutschkenntnissen werden jedoch nach einer kurzen Zeit in der KiTGa besser Deutsch sprechen. Sie müssen sich aber daran gewöhnen, dass, anders als zuhause, in der KiTGa nur eine Sprache verwendet wird. Das letztere ist von großer Symbolbedeutung, denn Sprache ist nicht nur ein Kommunikationsmittel. Sprache ist auch eng mit Identität verbunden (z.B., Haarmann, 1996). Das heißt, eine Sprache hat mit Selbstbild, kultureller und ethnischer Zugehörigkeit und Wertschätzung zu tun, also mit Gefühlen und Einstellungen. Neutral ist eine Sprache nie.

Diese beiden, Kommunikation und Identität, sind schon vom Anfang des zweiten Lebensjahres wichtige Aspekte im Leben von jungen Kindern (De Houwer, 2009; Siraj-Blatchford & Clarke, 2000). Durch die Abwesenheit der Nichtumgebungssprache wird ein großer Teil der kulturellen Identität des Kindes ignoriert. Hinzu kommt die Tatsache, dass die Nichtverwendung der Nichtumgebungssprache in KiTGas der Nichtumgebungssprache implizit einen niedrigeren Wert als der Umgebungssprache gibt (Nyakatawa & Siraj-Blatchford, 1994). So fühlen sich viele Kleinkinder von Anfang an auch weniger wert (ibidem). Das ist keine gute Voraussetzung für die Entwicklung von Wohlbefinden in KiTGas.

4. Was in KiTa/KiGas passiert, kann zu Sprachverlust innerhalb der Familie beitragen

In KiTGas verbringen Kinder viele Stunden in der Umgebungssprache. Wenn sie dann müde nach Hause kommen, ist es für 2xS1 Kinder, bei denen zuhause zusätzlich zu einer Nichtumgebungssprache auch Deutsch verwendet wird, sehr viel einfacher, zuhause Deutsch zu sprechen, auch mit dem (zweisprachigen) Elternteil mit dem sie bis dahin die Nichtumgebungssprache gesprochen haben (De Houwer, 2009). Wenn dieses Muster sich öfter wiederholt, wird das Kind nur noch die Umgebungssprache sprechen. Das ist der Fall für ein Viertel der Kinder, die zuhause mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen (De Houwer, 2004, 2007). In einer zweisprachigen Umgebung sprechen Kinder immer die Umgebungssprache; der Gebrauch der Nichtumgebungssprache ist jedoch gefährdet (De Houwer, 2009; Pearson, 2007) (6).

Dieser Sprachverlust innerhalb der Familie kann schwere Konsequenzen für das Wohlbefinden von Kindern und Eltern in zweisprachigen Familien haben (De Houwer, 2013; Park et al., 2012). Wenn Kinder ihre Nichtumgebungssprache nicht mehr sprechen können und/oder wollen, bedeutet das eine große Beeinträchtigung der familialen Kommunikation, ganz zu schweigen von den Gefühlen der einsprachigen Grosseltern, die oft nicht mehr oder nur sehr beschränkt mit ihren Enkeln sprechen können. Die Einsprachigkeit der Kinder führt zur Unmöglichkeit mit weiteren Familienmitgliedern oder Familienfreunden, die die Umgebungssprache nicht verstehen, zu kommunizieren. Das Verhältnis zwischen dem Elternteil, der meistens die Nichtumgebungssprache mit dem Kind spricht, und dem Kind, das nur die Umgebungssprache verwendet, verliert an emotionalem Tiefgang, und Eltern verlieren dabei an Autorität (Kouritzin, 1999). In der Adoleszenz beeinträchtigt die Verwendung unterschiedlicher Sprachen die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern und deren Wohlbefinden erheblich (Oh & Fuligni, 2010).

Als "Lösung" könnte man vorschlagen, die Eltern sollten damit aufhören, die Nichtumgebungssprache zu verwenden. Manche Eltern sprechen tatsächlich weniger und weniger häufig die Nichtumgebungssprache mit ihren Kindern, wenn diese die Nichtumgebungssprache selbst nicht verwenden (Curdt-Christiansen, 2014) (7). Das Aufgeben der Nichtumgebungssprache käme aber für viele Eltern zu einem viel zu hohen Preis (Curdt-Christiansen, 2009; King et al., 2008). Auch für Eltern ist ihre Sprache ein Merkmal kultureller und individueller Identität. Die meisten Eltern fühlen eine große Verbundenheit mit ihrer Sprache, die sie auch mit geliebten Familienmitgliedern und Freunden verbindet (*liebe(r) LeserIn, wie würden SIE sich fühlen, wenn Sie mit Ihrem Kind oder mit Ihrer Mutter nicht mehr in Ihrer Sprache sprechen könnten oder dürften?*) (8).

Auch wenn Eltern die Nichtumgebungssprache zuhause weiter verwenden, werden viele Kinder ihre Nichtumgebungssprache abweisen, weil sie in der KiTGA nicht geschätzt wird. Damit hoffen Kinder für sich selbst auf eine bessere persönliche Wertschätzung in der KiTGA.

Der hier skizzierte Weg zum familialen Sprachverlust bezieht sich vor allem auf die vielen 2xS1 Kindern, die seit der Geburt mit zwei Sprachen aufwachsen, und die höchstwahrscheinlich generell die größte Gruppe von Kindern mit einem Migrationshintergrund ausmachen (s. Abschnitt 2). De Houwer (2007) hat gezeigt, dass 97% der S1+S2 Kinder in Familien, wo beide Elternteile zuhause nur eine einzelne Nichtumgebungssprache verwenden, ebenfalls die Nichtumgebungssprache zuhause sprechen. Das zeigt

einen großen Unterschied zum nur 75-prozentigen Anteil bei den 2xS1 Kindern (De Houwer, 2007). Sprachverlust ist also bei S1+S2 Kinder eher unwahrscheinlich. Deren Familien werden meistens nicht mit dem Problem konfrontiert, dass die familiäre Kommunikation und das familiäre Wohlbefinden durch die Sprachenauswahl der Kinder beeinträchtigt wird. Wie im Abschnitt 3. diskutiert, erleben jedoch auch die S1+S2 Kinder durch die Abwesenheit der Nichtumgebungssprache in der KiTGas einen Mangel an Wertschätzung und damit an Wohlbefinden.

5. Wertschätzung der Nichtumgebungssprache in KiTGas: eine Frage der Einstellung

Es ist natürlich unmöglich, in deutschen KiTGas die unzählbaren verschiedenen Nichtumgebungssprachen, die Kinder zuhause hören, als regelmäßiges Kommunikationsmittel zu verwenden. Für einige Nichtumgebungssprachen kann es in bestimmten Fällen möglich sein, durch Einsatz eines mehrsprachigen KiTGas-Teams einige Sprachen zu "bedienen" (Stitzinger & Lüdtke, 2014) (9), aber wie wir oben gesehen haben, ist die Wertschätzung *aller* Sprachen, die fast ein Drittel der Kleinkinder in Deutschland heutzutage in ihrem "Rucksack" dabei haben, für das kindliche Wohlbefinden jedoch unerlässlich. In KiTGas soll man deswegen *alle* Sprachen, die die Kinder von zuhause mitbringen, aktiv wertschätzen. Dies impliziert eine Offenheit zu diesen Sprachen und zu den mit ihnen verbundenen Kulturen. Solche Offenheit kann auch zum Erhalt von Nichtumgebungssprachen und auf diesem Wege zum allgemeinen Wohlbefinden von Kleinkindern und deren Familien beitragen (Lung, 2012).

Das Zeigen von Wertschätzung und Offenheit kostet kaum Geld. Es hängt eher von positiven Einstellungen und dem Willen ab, sich als Einrichtungsdirektion und ErzieherIn Mühe zu geben. Verantwortliche (Direktion, ErzieherInnen) in KiTGas haben sehr auseinander laufende Einstellungen zu Diversität und zu den verschiedenen Kulturen und Sprachen, die Vorschulkinder von zuhause mitbringen (Lung, 2012). Diese Einstellungen reflektieren oft die verschiedenen Einstellungen, die in der Bevölkerung existieren (Van Gorp & Moons, 2014). Anders jedoch als die meisten Menschen spielen Verantwortliche in KiTGas eine besonders wichtige Rolle bei der Erziehung von tausenden von jungen Kindern. Die Frage, ob sie respektvoll und liebevoll mit den Kindern umgehen, und den Kindern beibringen, selbst respektvoll mit anderen und mit Diversität umzugehen, ist dabei von großer Bedeutung (Cohen, 2006; Nyakatawa & Siraj-Blatchford, 1994).

Verantwortliche in KiTGas können ihre zentrale Rolle nicht wahrnehmen, wenn sie negative Vorurteile gegenüber bestimmten Sprachen und Kulturen, und damit gegenüber bestimmten Gruppen von Kindern und Eltern, haben. Die Wertschätzung von Nichtumgebungssprachen soll also als grundsätzlicher pädagogischer Auftrag in KiTGas gesehen werden (Lüdtke 2013).

Es gibt viele Möglichkeiten, den KiTGa-Kleinkindern eine Wertschätzung der Nichtumgebungssprachen zu vermitteln. Diese werden im nächsten Abschnitt kurz angedeutet (für eine tiefergehende Behandlung, s. Kieferle, in diesem Band).

6. Wie kann man in KiTGas den Kindern aktiv eine Wertschätzung ihrer Nichtumgebungssprachen vermitteln?

Man soll wissen, welche Sprachen die Kinder in einer Gruppe sprechen. Deswegen ist ein erster Schritt der Kontakt zu den Eltern. Dazu ist es möglicherweise notwendig, die Hilfe von Migrantenvereinen und/oder (Laien)dolmetschern einzuholen. Der Kontakt mit den Eltern ist fundamental um herauszufinden, welche Sprache(n) bei den Kindern zuhause gesprochen wird/werden. Dabei soll ausdrücklich nachgefragt werden, ob Kinder zuhause immer nur eine Sprache hören oder nicht, und es soll Klarheit darüber geschaffen werden, ob Kinder schon länger regelmäßig Deutsch gehört haben. Es wäre auch sinnvoll, eine informelle elterliche Einschätzung des Sprachstandes der Kinder in allen Sprachen, mit denen sie aufwachsen, zu bekommen (dies geht also weit über die kurze Angabe zur "Familiensprache" auf dem KiTGa-Anschlussvertrag, wo meistens nur eine Sprache angedeutet werden kann, hinaus). Ohnehin ist der Kontakt mit den Eltern von zentraler Bedeutung (s. unten), und obwohl manche Eltern am Anfang vielleicht ein wenig misstrauisch sein könnten, werden sie sich über das Interesse der KiTGa an ihrer Sprache freuen.

Beim ersten Kontakt mit den Eltern ist es empfehlenswert, die richtige Aussprache der Kindesnamen zu hinterfragen und diese in Anwesenheit der Eltern ein wenig zu üben. Dadurch wird eine korrekte Aussprache der Kindesnamen beim ersten Kontakt in der KiTGa mit dem Kind ermöglicht, was sicherlich zum kindlichen Wohlbefinden beitragen wird.

Damit Kinder sich von Anfang an in der KiTGa willkommen fühlen, können ErzieherInnen versuchen, "Hallo" zu sagen in allen Sprachen, die von "ihren" Kindern zuhause gehört werden. Das Erlernen einiger sonstiger Mitteilungen in den Nichtumgebungs-

sprachen wäre auch hilfreich, insbesondere für die Kinder, die zuhause kein Deutsch lernen (z.B., "ich heiße XX", "herzlich willkommen", "es tut mir leid, dass ich Deine Sprache nicht sprechen kann"; "Du wirst bald verstehen, was hier auf Deutsch vorgeht"). Auch hierbei können die Eltern helfen.

Das gegenseitige Verständnisproblem zwischen Kindern, die zuhause kein Deutsch hören, und ErzieherInnen, die die kindliche Nichtumgebungssprache nicht kennen, stellt natürlich eine sehr schwierige Situation dar. Am Anfang muss viel Kommunikation erst auf der nonverbalen Ebene geschehen. Aufgehängte Bilder können hilfreich sein, z.B. um zu zeigen, wo man seine Jacke aufhängt, wo die Toilette ist, was zu tun ist, wenn ein Kind mal ein anderes schlägt, usw.

Eine explizite Wertschätzung der Nichtumgebungssprachen kann man mit der Aussage ausdrücken, es sei wirklich super, dass ein Kind Türkisch oder Russisch oder Französisch usw. sprechen kann, und es sei schade, dass man selbst diese Sprachen nicht sprechen kann. Eine explizite Wertschätzung der verschiedenen Kulturen, die in der Gruppe vertreten sind, kann durch interkulturelle Aktivitäten mit Musik, Essen und Trinken stattfinden.

Die beste Chance, das Wohlbefinden von allen Kindern in der KiTGA zu fördern, liegt wohl bei der Einbindung der Eltern. Immer häufiger gibt es Programme, die diese Einbindung suchen (z.B. Van Gorp & Moons, 2014). Im Elsaß läuft schon länger ein Programm, wo mit Hilfe der Eltern und der Kinder selbst verschiedene interkulturelle Begegnungsaktivitäten im Kindergarten stattfinden (Hélot & Young, 2007). Die Erfahrungen sind für alle Beteiligten, inklusive der ErzieherInnen, bisher sehr positiv (Young, 2014).

Auch in Deutschland gibt es schon Initiativen, die das Wohlbefinden von jungen Kindern mit einem Migrationshintergrund und deren Integration in der frühkindlichen Bildung mit Respekt für die Nichtumgebungssprache und mit Hilfe der Eltern fördern. Das erfolgreiche Kinder- und Familienprogramm KiFa in Baden-Württemberg ist "ein Programm für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, das Elternbildung, Sprachförderung, Öffnung zum Gemeinwesen, Qualifizierung von Fachkräften und Multiplikatoren bedarfsorientiert und ganzheitlich vernetzt." (s. <http://www.kifa.de>, gelesen am 04.06.2014). Obwohl der Fokus auf dem Erwerb der deutschen Sprache liegt, wird Mehrsprachigkeit auch gefördert, sowohl im Elternhaus als auch in der KiTa.

7. Fazit

Das ignorieren und dadurch implizit geringschätzen der Nichtumgebungssprache von Kleinkindern in Kindertagesstätten oder in Kindergärten ist keine gute Voraussetzung für die Entwicklung von kindlichem Wohlbefinden und verhindert eine gute Integration von Kindern in der Kindeseinrichtung und in der Gesellschaft. Das Zeigen einer aktiven Offenheit zu allen kindlichen Nichtumgebungssprachen in Kindertagesstätten und in Kindergärten ist empfehlenswert, denn solche Offenheit bedeutet eine Wertschätzung, die unentbehrlich ist für eine bessere Integration unserer Kleinkinder in der Kindeseinrichtung insbesondere, und im Leben im allgemeinen.

Danksagung

Vielen Dank an den HerausgeberInnen für die Einladung. Ich danke Wolfgang Wölck für die Korrektur der ersten Version meines Manuskriptes. Trotzdem restliche Fehler sind die meine.

Fussnoten

(1) "Zu den Personen mit Migrationshintergrund zählen alle Ausländerinnen und Ausländer sowie Deutsche, die nach 1955 selbst zugewandert sind oder bei denen mindestens ein Elternteil nach 1955 aus dem Ausland nach Deutschland kam." (Statistisches Bundesamt, Wiesbaden, 2014;

https://www.zensus2011.de/SharedDocs/Aktuelles/Ergebnisse/PM_Destatis_20140603.html?nn=3065474)

(2) Leider ist es hier nicht möglich, auf die Rolle der möglichen dialektalen Diskrepanzen zwischen dem Deutschen, das in der Einrichtung gesprochen wird, und dem Deutschen, das Kinder zuhause hören, einzugehen.

(3) Sprachverlust ist in der Tat eine häufige Folge von Migration (z.B., Kouritzin, 1999).

(4) Es ist darüberhinaus möglich, dass Kinder sogar regelmäßig mehrere Nichtumgebungssprachen hören (s. z.B. De Houwer, 2004). Dieser Beitrag abstrahiert von dieser Möglichkeit. Allerdings sind die allgemeinen Thesen, die in diesem Beitrag zum Umgang mit einer Nichtumgebungssprache in einer Kindertageseinrichtung vorgeschlagen werden, auch relevant für Kleinkinder, die mit mehr als einer Nichtumgebungssprache zu tun haben.

(5) Obwohl oft behauptet wird, dass Kleinkinder in KiTGas eine Sprache von einander lernen können (s. z.B. DJI, 2008), ist die empirische Forschung dazu sehr neu und hat bisher noch keine endgültigen Ergebnisse hervorgebracht (Cekaite & Björk-Willen, 2013; Rydland et al., 2014).

(6) 2xS1 Kinder, die trotz regelmäßigem Sprachangebot in der Nichtumgebungssprache diese Sprache selbst nicht verwenden, können diese jedoch weiterhin verstehen (De Houwer, 2009). So sind sogenannte "dilinguale Gespräche", wobei jeder eine andere Sprache spricht, durchaus möglich (ibidem).

(7) Oft wird den Eltern sogar geraten, die Nichtumgebungssprache zuhause nicht mehr zu verwenden. Ungeachtet des Problems von oft nicht ausreichenden Deutschkenntnissen der Eltern ist dieser Rat moralisch nicht vertretbar, und steht im Widerspruch zu den Rechten des Kindes wie von den Vereinten Nationen übereingekommen und in Deutschland seit 1992 in Kraft. S. Auszug aus der UN-Kinderrechtskonvention: Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989, am 5. April 1992 für Deutschland in Kraft getreten (Bekanntmachung vom 10. Juli 1992 – BGBl. II S. 990), Artikel 29 [Bildungsziele; Bildungseinrichtungen]: "(1) Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, [...] (c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln" (<http://www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf>).

(8) Neue Ergebnisse einer großen Langzeitstudie von über 128.000 Schülern haben gezeigt, dass gut entwickelten Kenntnissen in der Nichtumgebungssprache die Entwicklung von guten Kenntnissen in der Umgebungssprache steigern (Arnone, 2014). Das Aufgeben der Nichtumgebungssprache von Eltern und das gleichzeitige Ende der Entwicklung der Nichtumgebungssprache würde es Kindern also erschweren, die Umgebungssprache gut zu lernen (siehe Leyendecker (in diesem Band) zu den Vorteilen von Mehrsprachigkeit für die kognitive Entwicklung).

(9) Es ist natürlich sehr wertvoll, ein multikulturelles und mehrsprachiges Erziehungsteam in einer KiTa oder in einem Kindergarten aufzubauen. Von einer flächendeckenden Realisierung hiervon ist Deutschland jedoch noch weit entfernt (Stitzinger & Lüdtkke, 2014). Die vielen Kleinkinder, die zur Zeit zuhause eine Nichtumgebungssprache hören, können jedoch nicht warten, bis sich die personelle Lage verbessert hat.

Bibliographie

- AIHW, Australian Institute of Health and Welfare (2012). *Social and Emotional Wellbeing. Development of a Children's Headline Indicator. Information Paper. Cat. no. PHE 158*. Canberra: AIHW.
- Albers, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten - Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.
- Arnone, G. (2014). *Differential Academic Trajectories among Latino Students in Los Angeles*. Ann Arbor, MI: ProQuest Dissertations and Theses.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Cekaite, A. & Björk-Willen, P. (2013). Peer group interactions in multilingual educational settings: Co-constructing social order and norms for language use. *International Journal of Bilingualism* 17: 174-188.
- Clarke, P. (2009). *Supporting Children Learning English as a Second Language in the Early Years (birth to six years)*. Melbourne: Victorian Curriculum and Assessment Authority.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review* 76: 201-237.
- Collins, B., Toppelberg, C., Suárez-Orozco, C., O'Connor, E. & Nieto-Castañón, A. (2011) Cross-sectional associations of Spanish and English competence and well-being in Latino children of immigrants in kindergarten. *International Journal of the Sociology of Language* 208: 5-23.
- Curdt-Christiansen, X.L. (2009). Visible and invisible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy* 8: 351-375.
- Curdt-Christiansen, X.L. (2014). Family language policy: Is learning Chinese at odds with learning English? In X.L. Curdt-Christiansen & A. Hancock (Hrsg.), *Learning Chinese in Diasporic Communities: Many Pathways to Being Chinese*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 35-56.

- De Houwer, A. (1990). *The Acquisition of Two Languages from Birth: A Case Study*. Cambridge: Cambridge University Press .
- De Houwer, A. (2004). Trilingual input and children's language use in trilingual families in Flanders. In C. Hoffmann & J. Ytsma, Hrsg., *Trilingualism in the Individual, Family and Society*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 118-138.
- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics* 28: 411-424.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- De Houwer, A. (2013). Harmonious bilingual development: young families' well-being in language contact situations. *International Journal of Bilingualism*, doi:10.1177/1367006913489202
- DJI (Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut Universität Dortmund) (2008). *Zahlenspiegel 2007. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Haarmann, H. (1996). Identität. In H. Goebel, P. Nelde, Z. Stary & W. Wölck, Hrsg., *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 1. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter, pp. 218-232.
- Han, W-J. (2010) Bilingualism and socioemotional well-being. *Children & Youth Services Review* 32: 720-731.
- Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U. & Schlack, R. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz* 50: 784-793.
- Kemper, T. (2010). Migrationshintergrund - eine Frage der Definition! *Die deutsche Schule* 102: 315-326.
- King, K., Fogle, L. & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass* 2: 907-922.
- Kouritzin, S. (1999). *Face[t]s of First Language Loss*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing Self-Esteem in the Classroom* (3. Ausgabe). London: Sage.
- Leist-Villis, A. (2004). *Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke - Unterstützende Rahmenbedingungen zweisprachiger Entwicklung und Erziehung am Beispiel griechisch-deutsch*. Münster: Waxmann.

- Lüdtke, U. (2013). *Kulturelle Vielfalt in Teams in Kindertageseinrichtungen. Professionelle Grundlagen der Zusammenarbeit. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI). Unter Mitarbeit von U. Licandro, U. Schütte & U. Stitzinger.
- Lung, B. (2012). *Preschool Teachers' Attitudes toward Children's Native Language Maintenance*. Ann Arbor, MI: ProQuest, UMI Dissertation Publishing.
- Meisel, J. (Hrg.) (1990), *Two First Languages. Early Grammatical Development in Bilingual Children*. Dordrecht: Foris publications, pp. 237-298.
- Nap-Kolhoff, E. (2010). *Second Language Acquisition in Early Childhood: A Longitudinal Multiple Case Study of Turkish-Dutch Children*. Utrecht: Netherlands Graduate School of Linguistics LOT.
- Nyakatawa, S. & Siraj-Blatchford, I. (1994). Bilingualism, biculturalism and learning in Early Years Classrooms. In A. Blackledge (Hrsg.), *Teaching Bilingual Children*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, pp. 113-130.
- Oberwöhrmann, S., Bettge, S., Hermann, S., & Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales (2013). *Einheitliche Erfassung des Migrationshintergrundes bei den Einschulungsuntersuchungen: Modellprojekt der Arbeitsgruppe Gesundheitsberichterstattung, Prävention, Rehabilitation, Sozialmedizin (AG GPRS) der Arbeitsgemeinschaft der obersten Landesgesundheitsbehörden (AOLG). Abschlussbericht*. Berlin: Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales Presse- und Öffentlichkeitsarbeit (<http://opus.kobv.de/zlb/volltexte/2014/21840/>).
- Oh, J. & Fuligni, A. (2010). The role of heritage language development in the ethnic identity and family relationships of adolescents from immigrant backgrounds. *Social Development* 19: 202-220.
- Park H., Tsai, K., Liu, L. & Lau, A. (2012). Transactional associations between supportive family climate and young children's heritage language proficiency in immigrant families. *International Journal of Behavioral Development* 36: 226-236.
- Pearson, B. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics* 28: 399-410.
- Robert Bosch Stiftung (2012). *Starke Kinder - Starke Familie. Wohlbefinden von Kindern in Städten und Gemeinden*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. (<http://www.bosch-stiftung.de/content/language2/downloads/StudieWohlbefindenKinder.pdf>)

- Rydland, V., Aukrust, V., & Lawrence, J. (2014). The second-language vocabulary trajectories of Turkish immigrant children in Norway from ages five to ten: The role of preschool talk exposure, maternal education, and co-ethnic concentration in the neighborhood. *Journal of Child Language*, 41: 352-381.
- Sauer, K. (2007). Integrationsprozesse von Kindern in multikulturellen Gesellschaften. In T. Geisen & C. Riegel (Hg.), *Jugend, Partizipation und Migration*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 169-194
- Schenk, L., Ellert, U. & Neuhauser, H. (2007). Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland. Methodische Aspekte im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz* 50: 590-599.
- Siraj-Blatchford, I. & Clarke, P. (2000). *Supporting Identity, Diversity and Language in the Early Years*. Buckinghamshire: Open University Press.
- Stitzinger, U. & Lüdtke, U. (2014). *Mehrsprachigkeit als Potenzial in Kita-Teams. nifbe-Beitrag zur Professionalisierung*. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe).
- Turner-Cobb, J. (2014). *Child Health Psychology. A Biopsychological Perspective*. London: Sage.
- Van Gorp, K. & Moons, C. (2014). Creating rich language environments for more than one language: A work in progress in Flemish childcare. *European Journal of Applied Linguistics* 2: 53-78.
- Young, A. (2014). Working with super-diversity in Strasbourg pre-schools: Strengthening the role of teaching support staff. *European Journal of Applied Linguistics* 2: 27-52.
- Young, A. & Hélot, C. (2007). Parent power: parents as a linguistic and cultural resource at school. In C. Grima (Hrsg.), *Promoting Linguistic Diversity and Whole-School Development*. European Centre for Modern Languages: Council of Europe Publishing, pp. 17-32. (http://archive.ecml.at/mtp2/publications/A2_Ensemble_E_internet.pdf)