



---

# Mehrsprachigkeit in der Kita als Weiterbildungsthema: Konzeptionelle Perspektiven auf Wirksamkeit und Transfer

**Gutknecht, Dorothee**

*Protestant University of Applied Sciences Freiburg, Faculty of Education and Supervision*

---

## *Absztrakt*

Der Artikel fokussiert auf die Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit unter dem Aspekt Transfer. Es wird Bezug genommen auf zwei Weiterbildungsprojekte an der Evangelischen Hochschule Freiburg in Deutschland und auf Ergebnisse sowohl aus der Weiterbildungsforschung als auch aus der Wirksamkeitsforschung im Kontext Spracherwerb, die handlungsleitend bei der Entwicklung der Weiterbildungen waren. Die Weiterbildungsforschung zeigt, dass die oft fehlende Unterstützung durch das Arbeitsumfeld als Risiko für gelingenden Transfer zu bewerten ist. Als zielführend hat sich die fokussierte Einbeziehung des Arbeitsumfeldes durch Erprobungsaufgaben, herausgestellt, sowie deren Dokumentation plus Coaching in der Weiterbildungsgruppe. Auch ist die Arbeit an Situations-Prototypen geeignet, um den Wissenstransfer zur Praxis mehrsprachiger Didaktik zu erleichtern. Die Wirksamkeitsforschung zum (multilingualen) Spracherwerb betont die Bedeutung einer responsiven Fachkraft-Kind-Interaktion. Vorgestellt werden zentrale Aspekte des Konzepts der Professionellen Responsivität (Gutknecht, 2010, 2023), das die Interaktionskompetenzen von Fachkräften im Sinne einer diversitätssensiblen und insbesondere kulturell responsiven Arbeit zu entwickeln hilft. Im Mehrsprachigkeitskontext ist neben der Arbeit an Alltags- und Spielskripts auch der responsive Umgang mit Herausforderungen wie Schweigephase mehrsprachiger Kinder in der Eingewöhnung oder sprachbezogener Cliquenbildung von Kindern als zentral anzusehen.

*Schlüsselwörter:* Frühkindliche Bildung, Mehrsprachigkeit, Weiterbildung, Transfer

## **Einführung**

Pädagogische Fachkräfte in den Einrichtungen Frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in Deutschland – wie in vielen anderen Ländern Europas – sind heute in besonderer Weise herausgefordert, sich intensiv auf die sprachliche Bildung von jungen Kindern zu fokussieren.



Anders als früher wachsen Kinder zumeist in einem geteilten Betreuungsfeld auf, in dem beide Seiten – die Familie und die Kita – die Entwicklung von Sprache und Kommunikation unterstützen müssen (Ahnert, 2020; Seeger & Holodynski, 2022; Gutknecht, 2023a). Während in Deutschland im Jahr 2006 die Betreuungsquote bei den Kindern unter drei Jahren bei 13,6% lag, stieg sie bis 2022 auf 35,5% (Destatis, 2022). Bei den Kindern im Alltagsspektrum von drei bis sechs Jahren ist ebenfalls ein deutlicher Anstieg zu verzeichnen von 87,3% im Jahr 2006 bis 91,7% im Jahr 2022 (ebd., 2022). Auch die Ganztagsbetreuung von jungen Kindern hat deutlich zugenommen, was die Verantwortung für den Bereich der sprachlichen Bildung in den Institutionen (Seeger & Holodynski, 2022) weiter erhöht.

Internationale Studien weisen für Deutschland erhebliche Bildungsnachteile für Kinder mit Migrationshintergrund nach, insbesondere, wenn diese aus armutsbetroffenen Familien kommen und Defizite im Bereich Sprache vorliegen. Zur Situation in Deutschland ist zu konstatieren, dass die Sprachenvielfalt in den vergangenen zehn Jahren durch Zuwanderung deutlich angewachsen ist, wobei die Gründe der Zuwanderung von Familien unterschiedlich sind. Durch die großen Fluchtbewegungen im Kontext von Kriegen – zum Beispiel auf dem afrikanischen Kontinent, in Syrien, in der Ukraine sind vermehrt Kinder aus Flüchtlingsfamilien in den Einrichtungen angekommen. Mehrsprachigkeit stellt daher die Alltagsrealität in vielen Kitas dar. In Deutschland gibt es gerade in Großstädten Einrichtungen, in denen durch die Kinder nicht selten zehn, bisweilen sogar zwanzig und mehr verschiedene Sprachen repräsentiert sind. Hier kann nicht allein auf die sprachförderliche Wirkung von Peer-Kontakten gesetzt werden (Gutknecht, 2023b). Es ist bezogen auf die Umgebungssprache in erhöhtem Maße das Modell der Erwachsenen und das sprachliche Angebot durch sie sowohl in Bezug auf Qualität als auch Quantität erforderlich. Die hohe Bedeutung der Fachkraft-Kind-Interaktion gilt als belegt, allerdings auch, dass ein sprachlich unterstützendes Verhalten von pädagogischen Fachkräften oft nicht umgesetzt wird (Albers et al., 2013). Aktuelle Studien zeigen, dass Kinder die meisten Interaktionen mit anderen Kindern im Spiel erleben, von daher ist es wichtig, dass mehrsprachige Kinder auch auf sprachlich kompetente Kinder treffen. Gerade in Einrichtungen mit vielen Sprachen stellen sich Fragen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit und zum „Wie“ der Umsetzung einer gelebten Mehrsprachigkeitsdidaktik im Alltag.

Viele mehrsprachig aufwachsende Kinder erlebten durch Schließzeiten der Einrichtungen während der Corona-Pandemie in den sensiblen Phasen ihres Spracherwerbs kommunikative Einbrüche. Mehrsprachig aufwachsende Kinder mit einer anderen Muttersprache als es die Umgebungssprache ist, wurde defacto der intensive Kontakt zu letzterer phasenweise entzogen. Negative Folgen lassen sich in Hinblick auf den Aufbau von Weltwissen, dem sprachlichen Verstehen und der Entwicklung der Bildungssprache konstatieren. Dies belegen Forschungsergebnisse der Internationalen Corona

Kita-Studie (ICKE); hier haben Familien schwerwiegende Folgen für ihre Kinder gerade auch in Bezug auf die sprachliche Entwicklung beschrieben (Flöter et al., 2021).

Unzureichende Fähigkeiten in den Schlüsselbereichen Sprache und Kommunikation ziehen oft Auffälligkeiten im sozial-emotionalen Verhalten nach sich. Die wiederholte Erfahrung nicht zu verstehen und nicht verstanden zu werden gilt als ein Risiko für die psychische Gesundheit (Hachul & Schönauer-Schneider, 2019). Kinder, die im Bildungsbereich „Sprache und Kommunikation“ Schwierigkeiten zeigen, sind sehr viel häufiger betroffen von problematischen Entwicklungsverläufen, internalisierenden oder externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten (Mayer & Gutknecht, 2022), psychischen Erkrankungen, Schulversagen oder -abbrüchen. Vor diesem Hintergrund ist es beunruhigend, wenn Studien zur Sprachbildung in Kitas – explizit im Kontext *Mehrsprachigkeit* – die immer noch großen fachlichen Unsicherheiten pädagogischer Fachkräfte in diesem Bereich belegen (Buschmann & Schumm, 2017).

Es besteht somit ein großer Handlungsbedarf, pädagogische Fachkräfte in Kitas über Weiterbildungen im Inhaltsbereich Mehrsprachigkeit zu professionalisieren, um Kindern noch vor dem Eintritt in die Schule durch gezielte Maßnahmen, Negativkarrieren zu ersparen. Nur über kontinuierliche Weiterbildung in einem Prozess lebenslangen beruflichen Lernens lassen sich die Herausforderungen adäquat angehen.

### **Professionalisierung im Bereich Sprachbildung/ Mehrsprachigkeit in der Weiterbildung**

Der vorliegende Beitrag thematisiert zentrale theoretische Perspektiven und Diskurslinien, die bei der Entwicklung zweier wissenschaftlicher Weiterbildungen für Sprach-Multiplikator:innen in Kitas an der Evangelischen Hochschule Freiburg handlungsleitend waren. Beide Weiterbildungsformate sahen sowohl virtuelle Termine in Online-Präsenz vor als auch Präsenztermine vor Ort.

Im Folgenden wird hier nicht auf die beiden Weiterbildungen in ihrem thematischen Gesamtspektrum fokussiert, sondern der Kompetenzerwerb im Bereich Mehrsprachigkeit in den Mittelpunkt gestellt.

Projekt 1 umfasste Weiterbildungskurse für pädagogische Fachkräfte in Kitas im Rahmen einer einjährigen, vom Lions Club Heppenheim/ Deutschland, geförderten Multiplikator:innenschulung. Verortet war das Projekt an der Evangelischen Hochschule Freiburg, es schloss mit dem Hochschulzertifikat Fachkraft für Sprach- und Kommunikationsstrategien.

Projekt 2 ist das vom Bundesland Baden-Württemberg/Deutschland geförderte Projekt „Mit Sprache profilieren“. Ziel ist der Erwerb des Hochschulzertifikats Fachkraft für Sprache und Kommunikation. Alle Hochschulen im Land Baden-Württemberg mit einem kindheitspädagogischen Studiengang

konnten sich bewerben, einen oder mehrere Kurse durchzuführen. Dabei waren zentrale Inhalte vorgegeben, die in einer Arbeitsgruppe des Hochschulnetzwerks kindheitspädagogischer Studiengänge in Baden Württemberg in Abstimmung mit dem Ministerium für Kultus und Sport entwickelt worden sind. Jede Hochschule hatte die Freiheit, die Gewichtung und die Gestaltung dieser Vorgaben entsprechend des eigenen Profils und eigener Schwerpunktbildung durchzuführen. Die Vorgaben für die Hochschulkurse für pädagogische Fachkräfte in Kitas sahen wie folgt aus:

- Sprache: Aufbau und Struktur
- Spracherwerb, Sprachentwicklung
- Zweisprachigkeit/Mehrsprachigkeit
- Diversität (z.B. Migration, Armut)
- sprachliche Bildung und Sprachförderung: Sprachstrategien „Mit Kindern im Gespräch“
- Beobachtung und diagnostische Methoden (Sprachstanderhebung)
- Förderkonzeption und -dokumentation, Förderpläne
- Literacy
- Zusammenarbeit mit Eltern
- Vernetzte Sprachförderung (Motorik, Leseförderung)
- Praxiserprobung und Reflexion, Vernetzung im Team
- Rollenverständnis als Multiplikator\*in
- Implementierung des Profils Sprache in die Gesamtkonzeption der jeweiligen Kindertageseinrichtung.

In beiden Projekten wurden in den Kursen an der EH Freiburg die Themen Mehrsprachigkeit und Diversity sowohl in einem eigenständigen Modul behandelt, als auch als Querschnitts-Themen in den anderen Modulen thematisiert. Die Auswahl der Inhalte und das didaktische Vorgehen orientierten sich an Studien und wissenschaftlichen Arbeiten zum Transfer aus der Weiterbildungsforschung sowie an Studien aus unterschiedlichen Disziplinen zur Wirksamkeitsforschung bezogen auf Themen im Kontext Spracherwerb, Mehrsprachigkeit, Sprachtherapieforschung, Interkulturalität, kultureller Responsivität und Ähnlichem.

### **Der Transfer in die pädagogische Praxis – die Perspektive der Weiterbildungsforschung**

In der Weiterbildungsforschung gilt als wichtige Voraussetzung für einen Transfer des Gelernten in die Arbeitsumgebung der Teilnehmenden, dass die vermittelten neuen Handlungsmuster und Strategien praktisch erfahren worden sind und sich dabei nicht nur als machbar, sondern auch als geeigneter für Problembewältigungen herausstellen müssen als die bisherigen Vorgehensweisen. Wahl (2001) resümiert in diesem Zusammenhang:

Versäumt man es in Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung Sorge dafür zu tragen, dass im Bereich dieser impliziten Handlungsstrukturen Veränderungen stattfinden, dann kommt es zu diesem eigenartigen, uns alle deprimierenden Effekt, dass trotz aufwändiger Kurs- und Seminararbeit die Lehrpersonen zwar kognitiv bereichert und emotional wohlgestimmt die Maßnahme verlassen, ihr Handeln aber nach wie vor in den gleichen Bahnen verläuft. (Wahl, 2001, p. 160, zit. nach Gutknecht, 2010)

Bei einer Überprüfung des Transfers sind zudem die üblicherweise durchgeführten Evaluationen von Weiterbildungen kritisch zu sehen: Selbst sehr gut strukturierte, inhaltlich hochwertige Seminare mit hervorragenden Evaluationsergebnissen bezogen auf Seminarinhalte und Kompetenzen der Seminarleitung sagen noch nichts darüber aus, ob die vermittelten Inhalte einer Weiterbildung in die berufliche Praxis transferiert werden und das Handeln der Teilnehmenden dort nachhaltig verändern. Die fehlende Aussagekraft vieler Evaluationen lässt sich häufig darauf zurückführen, dass meist lediglich ein so genannter „Zufriedenheits-Index“ auf der Teilnehmenden-Ebene erhoben wird. Die dafür verwendeten Fragebögen werden daher in vielen Publikationen der wissenschaftlichen Weiterbildungsforschung als so genannte „Happy Sheets“ bezeichnet (Vogl, 2014).

Das Einverständnis einer Kita, dass Fachkräfte für eine Weiterbildung freigestellt werden, heißt leider noch nicht, dass Änderungen der Alltagspraxis in der Institution tatsächlich gewünscht sind und unterstützt werden (Vogl, 2014). Evaluationen, die also lediglich Parameter des Lernorts, des Lerndesigns, der Lernerfahrung einer Fort- und Weiterbildung in den Blick nehmen, haben nur eine äußerst geringe Aussagekraft. Nach Baldwin und Ford (1988) und auch Vogl (2014) lassen sich Einflussfaktoren auf das Gelingen eines Transfers im Kontext von Weiterbildungen wie folgt verorten:

1. *Bei den Teilnehmer:innen:* Gemeint sind hier Fähigkeiten, Motivation, und Vorwissen, das diese einbringen und nicht zuletzt ihre Persönlichkeit.
2. *Bei den Dozierenden:* Zentral ist ein Fachwissen mit hoher Praxisrelevanz. Inhalte sollten den aktuellen Forschungsstand bestmöglich spiegeln, auch ist die Art und Weise der Sequenzierung der Inhalte relevant. Wichtig sind zudem ein gutes Gruppenmanagement und ein von Wertschätzung geprägtes, unterstützendes Klima.
3. *Beim Arbeitsumfeld:* Eine besondere Rolle spielt die Unterstützung, der Leitung, des Managements, zum Beispiel durch das Einräumen von Möglichkeiten das Gelernte auch einzubringen, das Sicherstellen von notwendigen Zeitressourcen und regelmäßigem Feedback (Baldwin & Ford, 1988; Gräsel, 2010; Gutknecht, 2023b).

Ob tatsächlich ein Transfer stattfindet und Inhalte und Vorgehensweisen auch beibehalten werden, muss schlussendlich im Kontext des Arbeitsumfeldes, in diesem Fall der Kita, beurteilt werden und kann nicht allein aus der

Seminarsituation abgeleitet werden. Gerade in Hinblick auf die Anforderung Transfer müssen auch die Rahmenbedingungen von sprachlicher Bildung in den Blick genommen werden. Für die Bewertung der Weiterbildungsqualität im Kontext Mehrsprachigkeit ist eine transferanalytische Perspektive daher zentral.

### ***Die doppelte Didaktik und der Transfer durch die Arbeit mit Situationsprototypen***

Wenn die Erweiterung des Kompetenz-Spektrums pädagogischer Fachkräfte in ihrem sprachlichen und kommunikativen Handeln mit Kindern im Altersspektrum von einem bis sechs Jahren intendiert ist, muss beachtet werden, dass die alleinige Wissensvermittlung noch nicht garantiert, dass dieses Wissen tatsächlich handlungswirksam wird. Es erscheint allerdings durchaus als bedeutungsvoll, *welches* Wissen vermittelt wird. Manche Wissensbestände tragen zu einem besseren Verstehen bei, andere eröffnen Handlungsoptionen, wieder andere lassen keine Brücke zum Praxisfeld erkennen.

Weiterbildner:innen im frühpädagogischen Bereich stehen vor der Aufgabe im Sinne einer doppelten Didaktik agieren zu müssen. Auf der einen Seite vermitteln sie Inhalte mithilfe von didaktischen Methoden der Erwachsenenbildung an eine Gruppe von pädagogischen Fachkräften. Auf der anderen Seite müssen sie stets berücksichtigen, dass die vermittelten Inhalte und Methoden, zum Beispiel im Bereich Mehrsprachigkeit, die Teilnehmenden dazu befähigen sollen, sprachbildend mit einer Gruppe von Kindern zu arbeiten. Wenn die Weiterbildung als Multiplikator:innenschulung angelegt ist, müssen Inhalte und Methoden geeignet sein, die Teilnehmer:innen zu befähigen, Teamschulungen durchzuführen und dabei selbst im Sinne der doppelten Didaktik zu wirken.

Verschiedene Studien konnten zeigen, dass ein Einbezug von Mehrsprachigkeit in das praktische Handeln im Kontext sprachlicher Bildung in Kitas faktisch bisher kaum erfolgt ist (Kratzmann et al., 2017). Gemeint sind dabei Aktivitäten, die im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik die Sprachen, die die Kinder mitbringen, direkt einbeziehen, zum Beispiel über

- die Verwendung von mehrsprachigen Bilderbüchern
- die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Schriften
- Lieder, die in den Sprachen der Kinder gesungen werden
- Fingerspiele, die in den verschiedenen Sprachen der Kinder durchgeführt werden
- Einsatz automatisierter oder formelhafter Sprache zum Beispiel von Floskeln, Sprüchen etc. in den Sprachen der Kinder innerhalb eines Theaterstücks
- Medienarbeit, die es ermöglicht, das Sprachverstehen zu einem Inhalt nachbereitend zu stärken, indem naturwissenschaftliche Experimente, Geschichtenwerkstatt oder andere Aktivitäten in der jeweiligen Muttersprache über die Arbeit z.B. mit Tablets wiederholt werden können.

Bisher gibt es noch kaum Forschung zur Mehrsprachigkeitsdidaktik im Kindergarten. Auch die Erwartungen der Fachpersonen an Weiterbildungen zum *Umgang mit Mehrsprachigkeit* sind noch wenig untersucht. In Feldnotizen (Gutknecht, 2023b) zu Fortbildungen pädagogischer Fachkräfte in Heppenheim im Zeitraum von 2018–2023 wurden in den Erwartungsabfragen folgende Themen benannt:

- Konkrete Sprachförderstrategien
- Umgang mit Mehrsprachigkeit im Morgenkreis
- Umgang mit Codeswitching
- Methoden zur Vermittlung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern über das Spiel
- Umgang mit Kindern mit Sprachstörungen, die mehrsprachig aufwachsen
- Umgang mit dem Phänomen, dass Kinder der gleichen Sprachgruppe miteinander spielen und in ihren jeweiligen Muttersprachen miteinander sprechen
- Elterngespräche im Kontext der Entwicklungsberatung bei Mehrsprachigkeit
- Repertoire im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik erweitern

Auch wenn dies nur eine Momentaufnahme darstellt, war sehr auffällig, dass die Repertoire-Erweiterung an Methoden im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik deutlich weniger priorisiert wurde als die anderen Themen (Gutknecht, 2023b).

Neben der Vermittlung konkreter Strategien zur sprachlichen Interaktion, was gut über videogestützte Interaktionstrainings umgesetzt werden kann, wurde sehr oft nach Lösungen für schwierige Situationen im Kontext Mehrsprachigkeit gesucht. Transferorientiert kann ein/e Weiterbildner/in hier über die didaktische Methode der Situationsprototypen arbeiten (Wahl, 2020). Ein Situationsprototyp ist ein Schema oder mentales Modell, das verwendet wird, um sich auf typische Situationen in der pädagogischen Praxis vorzubereiten. Situationen haben zwar viele verschiedene Merkmale, die sie einzigartig machen können, aber es gibt auch Situationen, die sich im Kita-Alltag häufig ereignen, mit Merkmalen, die typisch sind. Hierzu folgende Fallvignette, die wir in unseren Projekten eingesetzt haben. Sie dient der Seminarleitung dazu, im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik Handlungsalternativen zum Verbot einer Sprache nach dem Motto: „Hier wird Deutsch gesprochen“ zu erarbeiten.

Nael, Tarek und Junis spielen sehr gerne im Bauraum zusammen. In der Regel sprechen sie dann miteinander in Ihrer Muttersprache, arabisch. Josine, Ihre Kollegin, mit 6 Jahren Berufserfahrung, hat das schon öfter beobachtet. Sie fragt sich: Wie sollen die Kinder Deutsch lernen, wenn sie in der Kita nur arabisch sprechen? Josine ist aufgebracht und geht in den Baubereich. Laut herrscht sie die Kinder an: Hier wird Deutsch gesprochen! Die Kinder setzen

ihr Spiel zunächst verstummt fort. Dann löst sich die Gruppe auf. Eine halbe Stunde später beobachten Sie, dass die 3 wieder zusammenspielen und auch arabisch sprechen. Die Kinder sind jetzt draußen im Sandkasten am Spielen.

Mögliche Reflexionsfragen zur Vignette sind: Wie deuten und bewerten Sie die Handlungsweisen und Reaktionen der jeweils Beteiligten aus Ihrer eigenen fachlichen Perspektive? Welche Alternativen gibt es zur Reaktion: *Hier wird Deutsch gesprochen?* Wie lassen sich Verhalten und Handlungen begründen? Im Ergebnis kommt es dadurch zu einer Art fokussiertem Mentoring, da in einem offenen Suchprozess durch die Teilnehmer:innen positive Handlungsoptionen generiert werden können, die sich im Feld gezielt anwenden lassen wie beispielsweise unterschiedliche Fade-in Strategien in das Spiel durch die Fachkraft.

### ***Transfer über Videografie und Analyse pädagogischer Alltagssituationen***

In der Unterrichtsforschung werden Videos und Videografie schon lange verwendet, um Unterricht in einer Klassengruppe reflektierbar zu machen. In der Regel wird dabei mit Fremdvideos begonnen, die mit einer Gruppe von angehenden Lehrenden analysiert werden. Die Eigenanalyse, Videoaufnahmen des eigenen Unterrichts, folgt darauf aufbauend. Für den Transfer haben sich Videozugänge außerordentlich bewährt. Auch in der Frühpädagogik wird zunehmend mehr mit Videoanalysen gearbeitet. In den Multiplikator:innen-Schulungen zur sprachlichen Bildung wurde mit drei unterschiedlichen methodischen Zugängen gearbeitet, um einen möglichst weiten Blick auf Interaktionsprozesse und deren Analyse aufzubauen. Gerade im Hinblick auf die basalen Strategien im frühen Spracherwerb erlebten die Teilnehmenden die Interaktions-Analyse nach Marte Meo, einem von Maria Aarts, Niederlande, entwickeltem Konzept (Aarts et al., 2023) und die Analyse im Sinne der Pikler Pädagogik, Ungarn (Gutknecht & Bader, 2021). Diese Aufnahmen zeigten insbesondere Strategien für den frühen Spracherwerb wie Self- und Parallel Talking. Im Kontext der Multiplikator:innen-Rolle wurde zudem mit dem Konzept GInA, Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag, gearbeitet (Weltzien et al., 2023). Die drei Konzepte führen insgesamt zu einer Vielzahl an Kriterien, nach denen sich Interaktionen analysieren lassen und implizieren eine intensive Blickschulung in puncto multimodaler Interaktion.

### ***Transfer über das Supervisionsformat „Feedback im Prozess“***

Nach jeder inhaltlichen Fortbildungseinheit zu Themen wie Sprachverstehen, Erzählen, Sprache – Natur – Medien erhielten die Teilnehmer:innen Erprobungs- und Erkundungsaufgaben, über die das Gelernte in der Praxis ausprobiert, schriftlich reflektiert und bildlich dokumentiert werden musste.



Auch die Vermittlung an das Fachkräfte-Team, die Ansatzpunkte, die gewählt wurden und die eigene Multiplikator:innenrolle wurden schriftlich reflektiert, eingereicht und in der Veranstaltung besprochen. In der Supervisions-Veranstaltung „Feedback im Prozess“ wurden die Arbeitsergebnisse zusammengetragen und besprochen.

### ***Feedback und Transfer: Das wissenschaftliche Begleitprogramm für die Referent:innen der Einheiten im Digitalformat***

Zur Sicherstellung des Transfers im Kontext der digitalen Weiterbildungseinheiten wurde das Format „Feedback und Transfer“ etabliert. Es diente der Weiterbildung der Referent:innen untereinander im Sinne eines kollegialen Qualitätsprozesses. Intendiert war eine bessere Vernetzung der Seminarinhalte und ein Austausch zu den interaktiven Tools. Wenn der Weiterbildungsinhalt das Thema Sprache in all seinen Bezügen ist, muss ein digitales Format auch den kreativ-künstlerischen, handlungs- und körperorientierten Inhalten – zum Beispiel bei Förderung der Erzählkompetenzen – gerecht werden (Jerg, 2021). Die Entwicklung von Arbeitswegen für den virtuellen Raum stand ebenso im Fokus wie Lösungsmöglichkeiten für Problematiken rund um die didaktische Gestaltung von Aktivitätswechseln in den Seminarphasen.

### **Die Perspektive der Wirksamkeitsforschung in Hinblick auf Sprachbildung im mehrsprachigen Kontext**

Wird die frühkindliche Bildung, die im Gruppenkontext von Kitas stattfindet, allgemein betrachtet, so besteht heute im Forschungsfeld große Einigkeit über die hohe Bedeutung sowohl der Interaktionen junger Kinder mit anderen Kindern, als auch mit Erwachsenen für Entwicklung und Lernen. Die Arbeitsgruppe um A. von Suchodoletz (2014) betont dabei, dass Fachkraft-Kind-Interaktionen in den drei Bereichen

- emotionale Unterstützung
- Class-Room-Management
- didaktische Unterstützung

als hoch wirksam eingeschätzt werden können. Die emotionale Unterstützung bezieht sich dabei auf das allgemein positive emotionale Klima in der Gruppe und die Interventionen der pädagogischen Fachkräfte, um ein vorhersehbares, konsistentes und positives Umfeld zu schaffen. Das so genannte Class-Room-Management umfasst die Fähigkeit pädagogischer Fachkräfte wirksame Methoden und Strategien anzuwenden, um Störungen und Fehlverhalten zu verhindern und umzulenken und so die Lernfähigkeiten der Kinder auszubauen und weiterzuentwickeln. Die didaktische Unterstützung beschreibt das Ausmaß, in dem pädagogische Fachkräfte Diskussionen und Aktivitäten nutzen, um sowohl die kreativen als auch die logischen Fähig-

keiten der Kinder anzuregen, qualitativ hochwertige Sprachanregungen zu bieten und hochwertiges Feedback zu geben, das Lernen und Verstehen der Kinder erweitert (ebd., 2014).

Für die beiden Kontexte „Familien mit Zuwanderungsgeschichte“ und „Aufwachsen unter der Bedingung Mehrsprachigkeit“ sollen die drei genannten Perspektiven um folgende Aspekte spezifiziert und erweitert werden:

1. Notwendigkeit einer professionellen und kulturellen Responsivität der Fachkräfte
2. Die Erfordernisse und Implikationen der Alltagsorientierung in der Lebenswelt unter den Perspektiven Verstehen und Anregen

### ***Professionelle Responsivität***

In den vergangenen Jahrzehnten konnten Studien aus der Interaktions- und Interventionsforschung belegen, dass die Responsivität der Fachkräfte als Hauptwirkfaktor bei pädagogischen und therapeutischen Interventionen eingeschätzt werden muss (Papoušek, & Papoušek, 1987; Mahoney & McDonald, 2007; Karaaslan & Mahoney, 2013; Gutknecht, 2010, 2023a). Responsivität lässt sich dabei als ein optimal abgestimmtes Antwortverhalten definieren. Die Responsivität der primären (Eltern) und der sekundären (Fachkräfte) Bezugspersonen hat einen hohen Einfluss auf die kognitive, sprachliche und soziale Entwicklung von Kindern.

Responsivität – das Antwortverhalten – ist zudem ein zentrales Thema in sehr unterschiedlichen Forschungsgebieten. Prinzipiell kann sich Responsivität auf Personen in jedem Lebensalter, auf Gruppen, Organisationen und Systeme, beziehen (Gutknecht, 2023a). Immer steht im Mittelpunkt, wie gut die wechselseitige Abstimmung gelingt: Wie gut stimmt sich die Familie auf ihr Kind ab, der Politiker auf seine Wähler, der/die Künstler:in auf sein Publikum, ein KI-System auf den Menschen, ein Gesundheitssystem auf seine Adressat:innen? (ebd., 2023a). Responsivität im professionellen pädagogischen Kontext muss darum nicht nur bezogen auf das Kind sondern auch auf Eltern, Familien sowie das Team betrachtet werden.

Das Konzept der „Professionellen Responsivität“ wurde von Gutknecht (2010) als systematisch inklusiv orientiertes Vorgehen in der Frühpädagogik entwickelt. Es ist anschlussfähig an die aktuelle internationale Forschung, in der die zentrale Rolle der Partizipationsrechte von Kindern betont wird (UNCRC et al. 2006). Unter der „Professionellen Responsivität“ (Gutknecht, 2010) wird die Gesamtheit an Interaktionskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte im Sinne eines umfassenden Antwortregisters (Waldenfels, 2016) verstanden. Das Antwortverhalten der Fachkräfte bezieht sich auf die Kinder, Eltern/Familien und das Team und berücksichtigt im Rahmen einer diversitätssensiblen Arbeit die zentralen Heterogenitätsebenen:

- das Entwicklungsniveau,
- das Geschlecht,

- der kulturelle oder subkulturelle Hintergrund (kulturelle Responsivität),
- die Sprachenvielfalt,
- die Werteorientierungen,
- die sozio-ökonomische Lage,
- Einschränkungen/Behinderungen von Kindern, die die Interaktion und Kommunikation betreffen

Jede dieser Ebenen verändert die wechselseitige Interaktion. Die pädagogische Fachkraft muss daher möglicherweise mit erheblichen Anpassungen ihrer Interaktion antworten und auch die Berücksichtigung mehrerer der genannten Heterogenitätsebenen bewältigen können. Die Fähigkeit zur professionellen Responsivität wird in einem Prozess lebenslangen Lernens stetig weiterentwickelt und beinhaltet nach Gutknecht (2023a) im Sinne multimodaler Interaktion eine Schulung:

- im somato-psychischen Antwortverhalten über das Einüben verschiedener Möglichkeiten, den eigenen Körper (Atmung, Stimme, Muskeltonus, Berührung) in responsiver Weise einzusetzen (zum Beispiel zur Modulation von Spannungslagen),
- im kommunikativen und sprachlichen einschließlich rhetorischen Antwortverhalten in Face-to-face-Interaktionen sowohl mit Kindern als auch mit Erwachsenen,
- im gruppenbezogenen Antwortverhalten in der Arbeit mit Kindern und Erwachsenen (Gruppenresponsivität).

Professionelle Responsivität beruht auf hohen analytischen und diagnostischen Kompetenzen und einem umfangreichen Fachwissen. Responsivitätsverluste sind erwartbar bei Fachkräften mit einem zu geringen Bildungsstand, begrenztem Erfahrungsschatz und ideologischen und dogmatischen Positionen. Arbeiten pädagogische Fachkräfte mit Kindern und Familien mit Zuwanderungsgeschichte, ist eine kulturelle Responsivität erforderlich.

### *(Kulturelle) Responsivität der pädagogischen Fachkräfte*

Cazden und Leggett (1981) gehörten zu den ersten, die die Bezeichnung kulturell responsiv eingeführt haben. Sie betonten, dass die responsive Beziehung nicht auf einseitiger Anpassung, sondern auf wechselseitiger Beeinflussung basiert. Mehrheitsgesellschaft und Angehörige von (sprachlichen) Minderheitengruppen beeinflussen sich danach gegenseitig und finden optimalerweise zu einem balancierten Verhältnis miteinander (ebd., 1981). Gerade diese Perspektive wurde im Fachdiskurs positiv aufgenommen. Allerdings gab es auch kritische Stimmen. So kam die Autorengruppe um Castagno und Brayboy (2008) in ihrem Review zur Thematik zum Ergebnis, dass der Ansatz oft zu allgemein, zu anekdotisch bliebe und nicht zu dauerhaften positiven Veränderungen für die Situation von mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit einer Zuwanderungsgeschichte führe. Studien aus Finn-

land und Afrika arbeiten hingegen heraus (Lehtomäki, Janhonen-Abuquah & Kahangwa, 2017), dass es bezogen auf das Verhalten auf das Verhalten von Fachkräften schlussendlich keine Alternative zu einer kulturell responsiven Pädagogik gibt, um Bildungsungerechtigkeit entgegenzuwirken.

Villegas und Lucas (2002) aber auch Gay (2013) betonen, dass sich kulturelle Responsivität durch alle Bildungsbereiche ziehen müsse. Dafür sei der Aufbau eines soziokulturellen Bewusstseins bei pädagogischen Fachkräften unabdingbar. Dies betrifft nicht nur die Grundfragen nach Status und Macht sowie deren Verteilung in der Gesellschaft, sondern insbesondere die Frage nach den Ethnotheorien der pädagogischen Fachkräfte selbst. Eine mehrperspektivische Sicht auf die Welt soll dadurch aufgebaut werden, dass bei der Entwicklung kultureller Responsivität der biografische Hintergrund der (zukünftigen) Fachkräfte grundsätzlich mit einbezogen wird (Gutknecht, 2017). Im Konzept der „Professionellen Responsivität“ (Gutknecht, 2023a) stellt die kulturelle Responsivität einen Teilbereich dar. Verstanden wird darunter

„...ein kulturbewusstes Antwort- und Abstimmungsverhalten der pädagogischen Fachkräfte auf die von ihnen betreuten Kinder und ihre Familien. Pädagogische Fachkräfte haben den Auftrag, Brücken- und Ankerfunktionen im Alltag eines geteilten Betreuungsfeldes von Kita und Familie bewusst wahrzunehmen. Da junge Kinder gerade auf der Basis von Alltagsroutinen kulturelle Skripts ableiten, muss ein entsprechend skript-sensitives Arbeiten in Alltagskontexten umgesetzt werden, um in bestmöglicher Weise ein Kontinuitätserleben zwischen Familie und Kita möglich zu machen“ (Gutknecht, 2017, p. 85).

Hinter einer kulturellen Responsivität stehen positive Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte zur Mehrsprachigkeit. In der Begleitung des frühen Spracherwerbs gilt die Anerkennung der Mehrsprachigkeit als ein wichtiges pädagogisches Ziel und auch als ein Ausdruck kultureller Responsivität. Einstellungen zur Mehrsprachigkeit haben einen wesentlichen Einfluss auf das professionelle Handeln von pädagogischen Fachkräften (Khan-Svik, 2002). Aus diesem Grund sind eine beständige Überprüfung und Reflexion erforderlich, denn Haltungen und Einstellungen können ideologisch orientiert sein und sich jenseits des aktuellen Forschungsstandes etablieren. Kratzmann et al. (2017) betonen als ein wichtiges Ergebnis ihrer Studie, dass – erwartbar – ein positiver Zusammenhang zwischen einer multilingual-pädagogischen Einstellung und der Integration von Mehrsprachigkeit in das Alltagsgeschehen der Kita bestehe, wohingegen die assimilatorische und die kompensatorische Einstellung in einem negativen Zusammenhang mit der Integration von Mehrsprachigkeit stehe.

### *Kulturell responsive Zusammenarbeit mit Eltern*

Um kulturell angemessen zu handeln, wird es als wichtig erachtet, ein tiefes Verständnis und differenziertes Wissen über eigene und fremde kulturelle Erziehungsorientierungen insbesondere in Bezug auf Autonomie oder Verbundenheit zu entwickeln (Borke & Keller, 2020). In westlichen Ländern ist eine autonomie-orientierte Erziehung vorherrschend, bei der Kindern viele Strategien vermittelt werden, um frühzeitig selbstständig und autonom handeln zu können (ebd., 2020). Im Gegensatz dazu wird in verbundenheits-orientierten Erziehungsstilen, die in ländlichen Kontexten in Afrika oder auch Japan zu finden sind, weniger Wert auf Autonomie gelegt. Säuglinge, Kleinkinder und ältere Kinder werden daher oft deutlich länger gefüttert. Auch ein selbst-reguliertes Schlafverhalten wird erst erheblich später als in westlichen Kontexten vom Kind erwartet (ebd. 2020).

In Kitas kann es durch Fehleinschätzungen zu Konflikten zwischen Fachkräften und Familien kommen, wenn sich die Erziehungsorientierungen deutlich unterscheiden. Eltern, die eine verbundenheitsorientierte Erziehung bevorzugen, können beispielsweise irritiert reagieren, wenn die Fachkräfte ihren Kindern eine hohe Selbstständigkeit abverlangen und bei Alltagshandlungen wie an- und ausziehen zunächst einmal nicht helfen. Auf der anderen Seite können pädagogische Fachkräfte das „verwöhnende“ Verhalten der Eltern als unverständlich empfinden. Auch sprachlich wirken sich die beiden Orientierungen aus: Spiegelndes Sprachverhalten wird bei Verbundenheitsorientierung deutlich mehr verwendet als bei Eltern in der Autonomie-Orientierung, die viel über den Bedeutung unterstellenden Kontakt mit ihren Kindern interagieren.

In der Entwicklungsberatung im Kontext der Mehrsprachigkeit muss dem Umstand Rechnung getragen werden, dass das Auslösen elterlicher Sorge um die Sprachentwicklung des Kindes ein problematisches Antwortverhalten der Eltern zur Folge haben und sich dadurch die Sprechfreude mindern kann (z.B. permanentes Auffordern zum Nachsprechen, vermehrte Instruktionen, Reduktion auf Ja-Nein-Fragen). Entwicklungsberatung in den Bereichen Sprache, Sprechen, Kommunikation sollte daher Beratung zur freudvollen Gestaltung der Kommunikation und Interaktion mit dem Kind umfassen. Buschmann und Schumm (2017) konnten in ihrer Studie den großen Beratungsbedarf von Eltern, deren Kinder mehrsprachig aufwachsen, nachweisen und auch die ungenügende Beratungssituation. Die Fragen der Eltern betrafen den Umgang mit mehreren Sprachen in der Familie (Was mache ich, wenn andere Personen anwesend sind?), den Erwerb mehrerer Sprachen (Wann spricht das Kind eine bisher verweigerter Sprache?), Sorgen und Ängste (Ängste, dass nur die deutsche Sprache gut gelernt wird) und Sonstiges. Diese Studie macht besonders deutlich, dass eine responsive Zusammenarbeit mit Eltern sich nicht in einer verständnisvollen und zugewandten Haltung erschöpfen darf, sondern eine profunde Sachkenntnis erfordert. Für einen guten Kontakt und zum

Einstieg in die Zusammenarbeit mit der Familie sowie für die diagnostische Beurteilung des Sprachstands ist ein Gespräch zur Erfassung des Sprachkonzepts der Familie bedeutsam. Gemeint sind damit die Input-Bedingungen, die mehrsprachig aufwachsende Kinder erleben (Ritterfeld & Lüke, 2013; Dittmann & Buschmann, 2020): Wer spricht mit wem, wie lange und auf welchem Niveau, welche Sprache? In welcher Sprache antwortet das Kind und auf welchem Sprachniveau? Gerade bei mehrsprachigen Kindern sollte eine solche Einschätzung ergänzt werden über ein Kurz-Screening zum Spracherwerb wie die sehr gut evaluierten Kurzttests *Sprachbeurteilung durch Eltern für zwei und dreijährige Kinder* (Suchodoletz, v., 2015). Beide sind in vielen Sprachen erhältlich von arabisch bis zu ungarisch und vietnamesisch und ermöglichen Late Talker zu erkennen, die das Risiko haben, eine Sprachentwicklungsstörung auszubilden (Suchodoletz, v. & Sachse, 2009; Sucholetz v. et al., 2009).

### ***Die Erfordernisse und Implikationen der Alltagsorientierung in der Lebenswelt unter den Perspektiven Verstehen und Anregen***

#### *Alltagsintegrierte sprachliche Bildung*

Im deutschsprachigen Raum hat es eine intensive Auseinandersetzung darüber gegeben, ob sprachliche Bildung und Förderung besser über ein Programm, das zu einer festgesetzten Zeit mit vorher festgelegten Inhalten durchgeführt wird oder alltagsintegriert orientiert verwirklicht werden sollte. Es waren die Ergebnisse der Evaluationsstudie EVAS (Polotzek, Hofmann et al., 2008), die zeigten, dass sich die Kluft zwischen den Kindern mit und denen ohne Förderbedarf durch die Arbeit mit Sprach-Förder-Programmen nicht verringert. Laut dieser Studie hat sich eine Förderung als ungünstig erwiesen, wenn sie

- erst im letzten Kindergartenjahr erfolgte und damit offensichtlich zu spät einsetzte,
- in Gruppen von 6 bis 10 Kindern mit sprachlichen Defiziten stattgefunden hat, die zu groß sind, um jedem Kind ausreichende sprachliche Beteiligung zu ermöglichen und eine Kompensation sicherzustellen. (Optimal scheint vielmehr ein Austausch in so genannten engen Interaktionsrahmen von zwei bis drei Kindern),
- durch Fachpersonen von außen und nicht alltagsorientiert durch die pädagogischen Fachkräfte in den von ihnen betreuten Kindergruppen erfolgte,
- zu wenig altersdifferenziert angeboten worden ist, und damit unterschiedliche Lernstrategien von jüngeren und älteren Kindern – insbesondere implizite und explizite Lernstrategien – zu wenig berücksichtigte,
- die Potenziale, die in der pädagogischen Arbeit in unterschiedlichen Bildungsbereichen wie Musik, Kunst, Naturwissenschaften, Technik, Mathematik etc. liegen, nicht ausreichend ausschöpfte.

Vor diesem Hintergrund ist daher eine alltagsintegrierte Sprachbildung zu realisieren. Zentrale Strategien müssen im Alltag realisiert werden, wie die Arbeit an den Alltagskripts, die Strategien des Sustained Shared Thinking und des Scaffolding. Im Folgenden soll insbesondere auf die Arbeit an Alltagskripts genauer eingegangen werden.

### *Orte und Worte: von Wortlandschaften und mentalen Skripts im Alltag*

Kinder bauen sich ihre Sicht auf die Welt in einer Art kulturellem Klassenzimmer auf (Borke & Keller, 2020). Dabei sind es zunächst die in der Familie gelebten Alltagsroutinen, die für den Spracherwerb von Relevanz sind. Auch die Kita stellt ein kulturelles Klassenzimmer dar, denn auch hier erwirbt das mehrsprachig aufwachsende Kind zu den unterschiedlichen Alltagssituationen ein mentales Skript: Das Skript zur Garderobe, zum Waschraum, zum Schlafraum umfasst die Begriffe für die Handlungen und Gegenstände in diesen Räumen. In den sich täglich wiederholenden Alltagsroutinen in den Lebensaktivitäten wie zum Beispiel essen und trinken, ausscheiden auf der Toilette, schlafen und ruhen baut das Kind neben den Selbstpflegekompetenzen auch Sprachkompetenzen auf. Über eine Frühdidaktik der Drehbuch-Skripts des Alltags oder der von Roys Forschungsgruppe abgeleiteten Didaktik der Wortlandschaften (Roy, et al., 2015) kann der Alltagswortschatz sehr systematisch aufgebaut werden. Die Forschungsgruppe konnte über eine aufwändige Videotechnik-Forschung nachweisen, dass Kleinkinder einen neuen Begriff dort zuerst sprechen, wo sie ihn viele Male gehört haben. Zum Wortschatzaufbau lohnt es sich, dieses Prinzip wie eine didaktische Strategie anzuwenden. In der Kita können die zur Mahlzeit gehörenden Begriffe auch im Rollenspielbereich und im Sandkasten evoziert werden, wenn diese Orte mit den entsprechenden Gegenständen ausgestattet sind. Die multimodale Beantwortung der Kinder in den Lebensaktivitäten, in den Alltagsübergängen (Mikrotransitionen) und im Spiel ist als zentrale Aufgabe in der sprachbezogenen Arbeit mit Kindern zu sehen.

### *Die Perspektive Verstehen in den Alltagsübergängen (Mikrotransitionen)*

Die Art und Weise wie der Alltag in einer Institution gestaltet ist, hat einen erheblichen Einfluss auf die Möglichkeiten Bildungssequenzen für mehrsprachig aufwachsende Kinder zu initiieren. Dies betrifft in besonderer Weise die Gestaltung der Übergänge im Alltag, die so genannten Mikrotransitionen, die gerade bei Aktivitätswechseln zu meistern sind, wie zum Beispiel dem Wechsel von drinnen nach draußen und zurück (Gutknecht, 2022).

In vielen Kitas gehen oft große Gruppen von Kindern gemeinsam in die Garderobe. Dies erhöht durch die Lautstärke und die Enge das Stressempfinden von Kindern und Fachkräften. Es kommt häufig zu Crowding-Effek-

ten also zu mehr übergreifenden Handlungsweisen der Kinder untereinander, verbunden mit Schreien und Weinen und nachfolgender emotionaler Regulationsarbeit durch die pädagogischen Fachkräfte. Sprachliche Austauschprozesse auf der Mikro-Ebene finden meist gar nicht mehr statt. Die Fachkräfte sprechen zwar, aber in der Regel ausschließlich bezogen auf die Gesamtgruppe und lediglich auf der Ebene der Instruktionen, die nur eine geringe sprachförderliche Wirkung haben. Lang anhaltende Gespräche, die nachweislich eine hohe sprachförderliche Wirkung haben, finden nicht statt (Siraj & Asani, 2015).

In Mikrotransitionen, die unter dem didaktischen Primat des Gruppierens in Kleingruppen stattfinden, können auch in der Garderobensituation Themen sprachlich kommuniziert werden, wie Gespräche zu den nächsten Planungen im Draußenspiel, zur Kleidung, zum Wetter oder zu besonderen Eindrücken beim Blick aus dem Fenster: Die Wolken, die wir sehen; die Formen, die sie haben; warum sie wohl weiß sind. Aus diesen Themen können sich weitergehende sprachbezogene Projekte entwickeln. In Bezug auf die institutionellen Mikrotransitionen sollten pädagogische Fachkräfte daher stressreduzierend arbeiten, um professionell auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen und mehr sprachlichen Austausch zu ermöglichen (Gutknecht, 2023b).

Emotionale Sicherheit und Halt in Mikrotransitionen erleben Kinder, wenn dafür gesorgt wird, dass sie schnell eine Orientierung über Alltagssituationen gewinnen können, den Alltag in der Kita also verstehen. Nicht-Verstehen ist bei mehrsprachigen Kindern mit einem erheblichen Stress verbunden. Sie können nicht so tief in das Spiel mit den anderen Kindern eintauchen, da sie zeitgleich das Verhalten der Gruppe dahingehend prüfen, ob Aufforderungen der Fachkräfte an die Gruppe gegangen sind. Mehrsprachige Kinder erfassen oft zunächst allein über das Situationsverstehen, dass das Spiel jetzt aufhört und aufgeräumt werden soll. Das Verstehen von Abläufen verbessert sich, wenn diese gleichbleibend gestaltet werden. In der Pikler Pädagogik wird darum bezogen auf Pflegeaktivitäten auch von der *Choreografie der Pflege* gesprochen (Gutknecht & Bader, 2021). Dadurch kann die Verstehbarkeit von Alltagssituationen und -abläufen auch bei Schichtwechseln oder bei Abwesenheit von Mitarbeiter:innen aufrechterhalten werden. Um beim Verstehen der Zeitdimension im Rahmen der Mikrotransitionen hilfreich zu sein, ist es wichtig, die sprachliche Begleitung zu nutzen, um über vergangene, gegenwärtige und zukünftige Handlungen zu sprechen.

Auch Transitionslieder können eingesetzt werden, die das Verständnis erleichtern, indem sie genau das im Text sagen, was erwartet wird. Beispiele für solche Lieder sind Aufräumlieder oder Anziehlieder. Bei unzureichendem Sprachverstehen und Nicht-Vorhersehbarkeit und Nicht-Verstehbarkeit von Alltags-Abläufen bestehen Risiken für Verhaltensprobleme. Die Schwierigkeiten verschärfen sich bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern, wenn der Erfahrungshintergrund dieser Kinder sehr gegensätzlich zur Welt der Kita ist (Gutknecht, 2018).



### *Sprachverstehen und verstehensorientierte Unterstützungsstrategien*

Mehrsprachig aufwachsende Kinder können in unterschiedlich ausgeprägter Weise von Schwierigkeiten mit dem Sprachverstehen betroffen sein. Kitas sollten über eine gut durchdachte Visualisierungsstrategie verfügen (Piktogramme, Gebärden, Mimik und Gestik). Rituale mit Klangschalen oder der Einsatz von Figuren können das Verstehen ebenfalls unterstützen. Insgesamt trägt eine Verstehensorientierung in einer Kita dazu bei, dass Kinder sich schneller in Alltagssituationen zurechtfinden und ein Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit entwickeln können. Wärme, Humor und Freundlichkeit, das Herstellen eines gelösten Körperkontakts, das wohlwollende Spiegeln der kindlichen Emotionen, Bewegungen und Lautierungen vermögen – wenn das Kind dies auch selbst als eine wohltuende Zuwendungssituation erlebt – eine Stress-Antwort des Organismus in Form einer Cortisol-Ausschüttung zu hemmen (Gutknecht & Kramer, 2018). Die fürsorgliche Berührung und eine situationsangemessene Stimm-Modulation sind dabei bedeutungsvoll für eine Stress-Reduktion. Daher werden begleitende Reim- und Berührungsspiele, die Zuwendung zum Kind ausdrücken, empfohlen.

Fragen nach dem Verstehen wie „Hast du verstanden, was ich meine?“ können von einem mehrsprachigen Kind mit Verstehensproblemen oft nicht angemessen beantwortet werden. Es ist häufig überzeugt, richtig zu verstehen. Schwierigkeiten eines Kindes beim Sprachverstehen müssen in der Entwicklungsberatung sensibel thematisiert werden. Das ist ein sehr schwieriges Thema für die Eltern, das es erfordert, immer auch Formen der Alltags-Unterstützung vorzustellen und zu einer medizinischen Abklärung zu raten.

### *Intuitive und kognitive Strategien: Responsivität im Alltag*

Bezogen auf Mehrsprachigkeit zeigt sich responsives Handeln in einem großen Spektrum an Strategien zur sprachlichen Bildung und Förderung sowohl in Face-to-Face als auch in Gruppenkontexten. Das Forscherpaar Mechthild und Hanus Papoušek konnte in Studien nachweisen, dass für junge Kinder unter drei Jahren oder für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen die Strategien der intuitiven Didaktik der Bezugspersonen hoch wirksam sind.

Im frühen Spracherwerb spielen zunächst spiegelnde Verhaltensweisen bezogen auf Laut- und Sprachäußerungen, Emotionen, Mimik und Gestik der Kinder eine große Rolle. Dies gilt im Prinzip universell, allerdings konnte die kulturvergleichende Forschung feststellen, dass spiegelnde Verhaltensweisen in verbundenheitsorientierten Gesellschaften deutlich häufiger und länger eingesetzt werden als in autonomieorientierten (Borke & Keller, 2020). In letzteren spielen das sehr frühe Einführen von Spielgegenständen in den frühen Dialog, der extradyadische Fokus, eine große Rolle. Die Strategien des

Bedeutung unterstellenden Kontakts werden viel mehr genutzt. So wird bei der kleinsten Lautgebung eines Säuglings oder Kleinkinds bereits reagiert: „Ah, das hast du gehört, dass wir gleich spazieren gehen wollen?!“ Weitere Strategien im frühen Dialog sind Self-Talking (Versprachlichung des eigenen Handelns) und Parallel-Talking (Versprachlichung des Handelns des Kindes) und die korrigierende, umformende oder erweiternde Rückmeldung über das korrektive Feedback (Wyatt, 1973; Kartchava, 2022). Die Sprache der Fachkräfte orientiert sich dabei stets am kindlichen Aufmerksamkeitsfokus.

Mit zunehmender kognitiver Entwicklung verändern sich die Strategien. Längsschnittstudien haben hier gezeigt, dass ein mittleres kognitives Niveau – nicht zu schwierig, nicht zu leicht – und hohe Vielfalt und Reichtum in der eigenen Sprache, das Wortschatzwachstum am besten anregen. Hansen und Broekhuizen (2020) betonen, dass die Unterstützung von Kindern beim Verstehen von Sprache durch eine ansprechende und reichhaltige Sprachumgebung, einschließlich ausgedehnter Gespräche und der Erleichterung von Konversationen, das Wachstum des Wortschatzes voraussagt. Ein eher bereichsspezifischer Ansatz bezogen auf Sprachbildung sei dabei günstig. Mehrsprachige Kinder profitieren davon, wenn es Möglichkeiten gibt, ihre Sprachen einzubringen. Vor diesem Hintergrund sind mehrsprachige Bilderbücher oder der Einsatz von Tablets wertvoll, bei denen man die gewünschten Sprachen anwählen und anhören kann. Geschichten können so in vielen verschiedenen Sprachen hörbar gemacht werden, wodurch das Verstehen gefestigt werden kann.

### *Scaffolding Strategien in Memory Gesprächen einsetzen*

Memory Gespräche und Scaffolding Strategien bilden die Basis, um mit dem frühen Wortschatz erste Erzählkompetenzen aufzubauen. Beim Memory-Gespräch wird an gemeinsam erlebte Ereignisse erinnert. Die Kinder werden dabei unterstützt, vergangene Erfahrungen und Erlebnisse in episodischer Form zu erinnern. Das Augenmerk liegt dabei auf den *emotionalen* Aspekten der erinnerten Inhalte und Details (Welzer, 2017). Die Gesprächsbeiträge des Erwachsenen bilden bei diesen Gesprächen ein Gerüst für die Äußerungen des Kindes. Kinder bestätigen und wiederholen oft zunächst das, was der/die Erwachsene sagt. Sie beginnen ab zwei Jahren Details beizutragen und ab drei Jahren relativ zusammenhängende Geschichten aus der Vergangenheit zu erzählen. Die soziale Praxis des Memory-Gesprächs gilt als grundlegend auch für die Herausbildung eines autobiographischen Gedächtnisses (Nelson, 2009; Welzer, 2017). Kulturelle Responsivität zeigt sich im Kontext von Geschichten und Erzählungen insbesondere darin, dass die Buchwelt der Kita, die Lebenswelten aller Kinder spiegeln soll, die Hautfarben genauso wie die Alltagsthemen oder besonderen Interessen. Das Buchsortiment soll aber auch einen Blick in fremde unbekannte Lebenswelten ermöglichen.

### *Literacy-Kompetenzen: Weltwissen und Projektkontexte*

Projekte sind in besonderer Weise zur mehrsprachlichen Bildung und Förderung geeignet. Hier kann die positive Wirkung von Motivation und Interesse aber auch der Vernetzung der Bildungsbereiche genutzt werden: Sprache und Bewegung, Sprache und Musik, Sprache im Sinne von Scientific Literacy. Projekte schaffen eine Basis, um in einen Austausch zu kommen, zu teilen und mitzuteilen, zu erzählen, zu phantasieren, gemeinsam Dinge zu kreieren, zu analysieren. Haptische und digitale Wege stellen selbstverständliche Zugänge zu Sprache und Kommunikation dar. Fachkräfte benötigen ein breites Methodenspektrum zum entwicklungsangepassten Aufbau der Gesprächskompetenzen der Kinder, zur Förderung und Unterstützung des Erzählens (Bildgestütztes und objektbezogenes Erzählen von Minimal Stories bis zur komplexen Dramaturgie, kollektives Erzählen, Fortsetzungsgeschichten, Geschichtenparcours, Geschichtenwerkstatt (Jerg, 2021). Für den mehrsprachigen Kontext lassen sich über die Verbindung von Natur und Medien leicht didaktische Zugänge für sprachliche, mathematische, naturwissenschaftliche und andere Bildungsanlässe finden. Hierzu gehören z.B. die sprachbezogene Medienarbeit über Fotografie und Audioaufnahmen im Freien (Dürmüller Frei, 2020).

Gerade im Kontext der Mehrsprachigkeit muss eine diversitätsbewusste, sprachbezogene pädagogische Arbeit umgesetzt werden, die den Bereich der Early Literacy umfasst. Ein zeitgemäßes Bilderbuchsortiment, das kritisches Denken und aktiven Dialog ermöglicht, ist eine wichtige Basis (Mille & Gutknecht, 2015). Auch Entdeckungsreisen im digitalen Raum über das Herstellen eigener digitaler Buchformate lassen sich gut im Mehrsprachigkeitskontext einsetzen.

### **Umgang mit herausfordernden Phänomenen im sozial-emotionalen Bereich bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern**

#### ***Kinder, die schweigen – oft ein Eingewöhnungsphänomen***

Gerade die Eingewöhnungszeit gestaltet sich bei manchen mehrsprachigen Kindern als längere „Schweigeperiode“. Die Kinder sprechen in der Lebenswelt Kita nicht. Das Schweigen kann sich allein auf die Kommunikation mit den pädagogischen Fachkräften aber auch auf die mit den anderen Kindern beziehen. Oft gibt es Kinder in der Gruppe, die sich dem schweigenden Kind zuwenden und bei Kommunikationsanlässen Hilfestellung geben, indem sie Wünsche und Bedürfnisse in gesprochene Sprache übersetzen. Sie werden so immer mehr zu einer Art Hilfs-Ich des betroffenen Kindes, was auf Dauer als eine ungünstige Entwicklung zu bewerten ist. Zuhause in der Familie zeigen die Kinder ein unbeeinträchtigtes Verhalten im sprachlichen Bereich und interagieren vollkommen unauffällig in ihrer Muttersprache. Das Schweigen ist somit nicht Aus-

druck einer Sprachstörung. Die Kinder sind keine Late Talker und fallen nicht in das Autismus-Spektrum. In der familiären Umgebung sind die Kinder vom Verhalten her keineswegs scheu; somit ist das Schweigen auch nicht Ausdruck eines schüchternen Temperaments. Hält das Schweigen länger an, steht die Frage im Raum, ob es sich um eine psychische Störung, einen Mutismus, handeln könnte. Das Störungsbild des Mutismus tritt insgesamt allerdings eher selten auf, während das Phänomen des Schweigens im pädagogischen Alltag durchaus häufiger begegnet. Eine fachärztliche Abklärung ist hier notwendig.

Im Sinne eines verstehenden Zugangs und zur Entwicklung pädagogischer Interventionen ist die Theorie der Mutismus-Forscherin Nitza Katz Bernstein interessant. Sie sieht bei den betroffenen Kindern, die Schwierigkeit Fremdheit zu überwinden. Dialogkompetenzen lassen sich über non-verbale Spielsorten wie Bringen und Holen, Verstecken, Auffinden und Wiederfinden stärken. Im Sinne von Katz-Bernstein sollte zudem die Suche nach dem subjektiven Sinn des Schweigens für das Kind und auch nach der Einbettung des Schweigens in das Familiensystem im Mittelpunkt stehen (Balduş & Wurl, 2014; Katz-Bernstein, 2015; Katz-Bernstein et al., 2018; Mayer & Gutknecht, 2022).

### ***Risiken und Nebenwirkungen von Gruppen bei mehrsprachigen Kindern mit schüchternem Temperament***

Die Risiken und Nebenwirkungen von Gruppen für das sprachliche Lernen von Kindern werden aktuell zu wenig beachtet (Dollase, 2015). Gerade die Situation von Kindern mit geringen sprachlichen Kompetenzen stellt sich als schwierig dar. Die betroffenen Kinder werden beim Bemühen um Spielkontakte im Vergleich zu sprachlich kompetenten Peers nahezu doppelt so häufig abgelehnt (Kreuzer & Ytterhus, 2013; Ytterhus, 2013). Auch sind sie deutlich seltener Adressaten von Gesprächen (ebd., p. 24). Bereits Dreijährige zeigen für sprachspezifische Entwicklungsunterschiede in der Gruppe eine hohe Sensitivität und wählen Spielpartner in Abhängigkeit von deren sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten. Ablehnung durch Gleichaltrige bleibt oft sehr stabil erhalten (Dollase, 2015). Grundsätzlich gelten Beziehungsschwierigkeiten mit Peers als Prädiktor für emotionale Probleme (Ainsworth, 2015). Große Schwierigkeiten in Gruppen zeigen Kinder mit einem schüchternen Temperament. Die Mehrsprachigkeit kann die Schwierigkeiten dieser Kinder noch weiter erhöhen. Die betroffenen Kinder benötigen gezielte Unterstützung, um mit Gruppensituationen zurecht zu kommen (Dollase, 2015, p. 66).

### **Fazit**

Sprachliche Bildung mit mehrsprachigen Kindern in einer gelingenden Weise umzusetzen und kausale Wirksamkeit und Transfer nachweisen zu können ist ein herausforderndes Unterfangen. Im Beitrag sollten zentrale

Zugänge zusammengeführt werden. Die Reflexion zum Transfer und die Hindernisse gerade auch am Arbeitsort und unter den dort herrschenden Rahmenbedingungen sind Gegenstand der Anschlussforschung, die sich qualitativer Forschungsmethodik bedienen wird. Über die aktuell laufende Dokumentenanalyse ließen sich viele positive Belege zum Transfer in die Praxis generieren, die allerdings durch Praxisbesuche und Videografie verifiziert werden müssen.

## Literatur

- Aarts, M., Aarts, J., Förster, A. & Bösche, H. (2023). *Marte Meo: Möglichkeiten der alltäglichen Entwicklungsunterstützung*. Herder.
- Ahnert, L. (2020). *Wie viel Mutter braucht ein Kind. Über Bindung, Bildung und Betreuung in den ersten Lebensjahren*. Beltz.
- Albers, T., Bendler, S., Schröder, C. & Lindmeier, B. (2013). Sprachliche Entwicklungsverläufe in Krippe und Tagespflege. *Frühförderung Interdisziplinär*, 4, 222–231. <https://doi.org/10.2378/fi2013.art13d>
- Ainsworth, M. D. (2015/1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Erlbaum.
- Baldus, M. & Wurl, G. (2014). *Bindung und Sprache: Der Einfluss von positiven Beziehungen auf den Zweitspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund*. *F+E Profil 2014*, Hochschule Mannheim. [https://www.academia.edu/23538177/Bindung\\_und\\_Sprache\\_Der\\_Einfluss\\_von\\_positiven\\_Beziehungen\\_auf\\_den\\_Zweitspracherwerb\\_von\\_Kindern\\_mit\\_Migrationshintergrund\\_Attachment\\_and\\_language\\_the\\_impact\\_of\\_positive\\_relationships\\_on\\_second\\_language\\_acquisition\\_of\\_migrant\\_children](https://www.academia.edu/23538177/Bindung_und_Sprache_Der_Einfluss_von_positiven_Beziehungen_auf_den_Zweitspracherwerb_von_Kindern_mit_Migrationshintergrund_Attachment_and_language_the_impact_of_positive_relationships_on_second_language_acquisition_of_migrant_children) (27.03.2023)
- Baldwin, T. & Ford, K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personal Psychology*, 41(1), 63–105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Borke, J. & Keller, H. (2020). *Kultursensitive Frühpädagogik*. 2. überarbeitete Aufl. Kohlhammer.
- Buschmann, A. & Schumm, E. (2017). Welche Fragen haben Eltern mit Migrationshintergrund zum mehrsprachigen Aufwachsen und Erziehen? Praktische Implikationen für die Elternberatung. *Forschung Sprache*, 2, 4–16. [https://www.forschungssprache.eu/fileadmin/user\\_upload/Dateien/Heftausgaben/2017-2/FS\\_2\\_2017\\_Buschmann\\_Schrumm\\_4.pdf](https://www.forschungssprache.eu/fileadmin/user_upload/Dateien/Heftausgaben/2017-2/FS_2_2017_Buschmann_Schrumm_4.pdf) (27.03.2023).
- Castagno, A. E. & Brayboy, B. M. J. (2008). Culturally responsive schooling for Indigenous youth: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 78, 941–993. <https://doi.org/10.3102/0034654308323036>
- Cazden, C. & Leggett, E. (1981). Culturally responsive education: Recommendations for achieving Lau remedies II. In Trueba, H., Guthrie, G. & Au, K. (Eds.), *Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography* (pp. 69–86). Rowley.

- Destatis Statistisches Bundesamt Deutschland (2022). Kindertagesbetreuung. [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/10/PD22\\_451\\_225.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/10/PD22_451_225.html) (27.03.2023).
- Dittmann, F. & Buschmann, A. (2020). *Verzögerte Sprachentwicklung bei Zweisprachigkeit. Diagnostische Abklärung früher Sprachauffälligkeiten. Monatszeitschrift Kinderheilkunde*. <https://doi.org/10.1007/s00112-020-00966-0>
- Dollase, R. (2015). *Gruppen im Elementarbereich*. Kohlhammer.
- Dürmüller Frei, A. (2020). Staunend unterm Regenbogen. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 8, 12–15.
- Flöter, M., Bauer, A., Pfaff, A., Pözl-Stefanec, E., Röhmel, J. & Walter-Laager, C. (2021). *Internationale Corona-Kita-Erhebung (ICKE): Krippen, Kindergärten bzw. Kitas und ihr Beitrag zum Wohlergehen der Kinder*. [https://static.uni-graz.at/fileadmin/urbi-zentren/pep/OER/\\_ICKE\\_Kurzbericht\\_2021\\_05\\_03.pdf](https://static.uni-graz.at/fileadmin/urbi-zentren/pep/OER/_ICKE_Kurzbericht_2021_05_03.pdf) (27.03.2023).
- Gay, G. (2013). Teaching to and through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48–70. <https://doi.org/10.1111/curi.12002>
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>
- Gutknecht, D. (2023a). *Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur professionellen Responsivität*. 3. aktualisierte Aufl. Kohlhammer (im Druck).
- Gutknecht, D. (2023b). *Sprachliche Bildung und Förderung durch Multiplikatorinnen-Schulungen zur Professionalisierung des Kita Teams. Weiterbildung zur Fachkraft für Kommunikations- und Sprachstrategien in der Kita. Abschlussbericht*. Onlinepublikation (im Erscheinen).
- Gutknecht, D. (2022). Partizipation in Mikrotransitionen durch responsive Beziehungsgestaltung. *Frühe Kindheit*, 4, 34–41.
- Gutknecht, D. (2017). Kulturelle Responsivität der pädagogischen Fachkräfte – Alltagsroutinen bei Klein(st)kindern mit Zuwanderungsgeschichte. In Förster, Ch. & Hammes di Bernardo, E. (Eds.), *Lebens(t)räume schaffen im interkulturellen Dialog* (pp. 23–30). Herder.
- Gutknecht, D. (2010). *Professionelle Responsivität. Ein hochschulbezogenes Ausbildungskonzept für den frühpädagogischen Arbeitskontext U3: Kinder unter drei Jahren und ihre Familien*. Dissertation, PH Heidelberg. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:he76-opus-75225>
- Gutknecht, D. & Bader, C. (2021). The Pikler Approach to Infant and Toddler Education and Care. In Gutknecht, D. (Ed.), *Aspects U3 – Study Texts Network QuiCC, 1*, 2021.: <https://www.eh-freiburg.de/network-quality-in-childcare-and-family-day-care-freiburg/?lang=en> (05.03.2023.)
- Hachul, C. & Schönauer-Schneider, W. (2019, Eds.). *Sprachverstehen bei Kindern*. 3. Aufl. Urban & Fischer/Elsevier Health Sciences.

- Hansen, J. E. & Broekhuizen, M. L. (2020). Quality of the Language-Learning Environment and Vocabulary Development in Early Childhood, *Scandinavian Journal of Educational Research*, <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705894>
- Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J. & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3(3), 291–300. <https://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/view/173>
- Jerg, S. (2021). *On Stage! Online Anleiten: Spiele, Methoden und Arbeitswege für Kreative Onlineworkshops, Gruppendynamik und Bühnenerlebnisse im Virtuellen Raum*. Stefanie Jerg c/o RA Matutis.
- Karaaslan, O. & Mahoney, G. (2013). Effectiveness of Responsive Teaching with children with Down Syndrome. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(6), 458–469. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.6.458>
- Kartchava, E. (2022). *Noticing oral corrective feedback in the second language classroom: background and evidence*. Lexington Books.
- Khan-Svik, G. (2002). Eine Sprache, viele Sprachen? Die Einstellung von Beschäftigten in Kindergärten zu Einsprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit. In Weidinger, W. (Ed.), *Bilingualität und Schule* (pp. 64–82). Wissenschaftliche Befunde.
- Kratzmann, J., Jahreis, S., Frank, M., Ertanir, B. & Sachse, S. (2017). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 20, 237–258. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0741-7>
- Kreuzer, M. & Ytterhus, B. (2013). „Dabeisein ist nicht Alles“: *Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*. Reinhard.
- Lehtomäki, E., Janhonen-Abuquah, H. & Kahangwa, G. L. (2017, Eds.). *Culturally responsive education: reflections from the global south and north*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315201900>
- Maaz, K. (2017). *Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungssystem*. Deutsche UNESCO-Kommission. 1–11.
- Mahoney, G. & MacDonald, J. (2007). *Autism and Developmental Delays in Young Children: The Responsive Teaching Curriculum for Parents and Professionals*. TX: Pro-Ed.
- Mayer, A. & Gutknecht, D. (2022). Kinder mit internalisierenden und externalisierenden Störungen in Kindertageseinrichtungen – eine angemessene Differenzierung? In Nifbe Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (Eds.), *Jedes Verhalten hat seinen Sinn* (pp. 59–83). Nifbe Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
- Mille, M. & Gutknecht, D. (2015). Der Blick in andere Welten. Mit Bilderbüchern die Identität einer Leserin oder eines Lesers entwickeln. *Entdeckungskiste*, 1, 9–11.
- Nelson, K. (2009) *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning, and Memory*. Harvard University Press.

- Papoušek, H. & Papoušek, M. (1987). Intuitive Parenting: A Dialectic Counterpart to the Infant's Integrative Competence. In Osofsky, J. D. (Ed.), *Handbook of Infant Development* (pp. 669–720). Wiley.
- Ritterfeld, U. & Lüke, C. (2013). *Mehrsprachen-Kontexte 2.0. Erfassung der Inputbedingungen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern*. <https://doi.org/10.17877/DE290R-5716>
- Roy, B. C., Frank, M. C., DeCamp, P., Miller, M. & Roy, D. (2015). *Predicting the birth of a spoken word*. <https://doi.org/10.1073/pnas.1419773112>
- Seeger, D. & Holodyski, M. (2022). *Bildung in der Kita Organisieren (Biko): Entwicklung – Diagnostik – Förderung*. Kohlhammer.
- Siraj, I. & Asani, R. (2015). The role of sustained shared thinking, play and metacognition in young children's learning. In Robson, S. & Quinn, S. (Eds.), *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding* (pp. 403–415). Routledge.
- Suchodoletz, A., Fäsche, A., Gunzenhauser, C. & Hamre, B. K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher–child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*. 29(4), 509–519. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.010>
- Suchodoletz, W.v. (2015). Elternfragebögen zur Früherkennung von Sprachentwicklungsstörungen. In Sachse, S. (Ed.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen – Kleinkindphase* (pp. 131–145). Elsevier.
- Suchodoletz, W.v. & Sachse, S. (2009). *Sprachbeurteilung durch Eltern. SBE-2-KT. Kurzttest für die U7*. [https://www.ph-heidelberg.de/sachse-steffi/professur-fuer-entwicklungspsychologie/elternfrageboegen-sbe-2-kt-sbe-3-kt/sbe-2-kt/\(30.03.2023\)](https://www.ph-heidelberg.de/sachse-steffi/professur-fuer-entwicklungspsychologie/elternfrageboegen-sbe-2-kt-sbe-3-kt/sbe-2-kt/(30.03.2023))
- Suchodoletz, W.v. & Sachse, S. (2009). *Sprachbeurteilung durch Eltern. SBE-2-KT-SBE-KT-fremdsprachig*. [https://www.ph-heidelberg.de/sachse-steffi/professur-fuer-entwicklungspsychologie/elternfrageboegen-sbe-2-kt-sbe-3-kt/sbe-2-kt-fremdspr/\(30.03.2023\)](https://www.ph-heidelberg.de/sachse-steffi/professur-fuer-entwicklungspsychologie/elternfrageboegen-sbe-2-kt-sbe-3-kt/sbe-2-kt-fremdspr/(30.03.2023))
- Suchodoletz, W.v., Kademann, S. & Tippelt, S. (n.d.). Sprachbeurteilung durch Eltern. SBE-3-KT Verfügbar <https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/wp/wp-sachse/SBE-3-KT/SBE-3-KT.pdf> (30.03.2023).
- Sun, H., Toh, W. M. & Steinkrauss, R. (2020). Instructional strategies and linguistic features of kindergarten teachers' shared book reading: the case of Singapore. *Applied Psycholinguistics*, 41, 427–456. <https://doi.org/10.1017/S0142716420000053>
- UN Committee on the Rights of the Child (CRC) (2006). *General comment No. 8. The Right of the Child to Protection from Corporal Punishment and Other Cruel or Degrading Forms of Punishment* (Arts. 19; 28, Para. 2; and 37, inter alia), 2 March 2007, CRC/C/GC/8. <https://www.refworld.org/docid/460bc7772.html> (3.12.2023).



- Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. Albany. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>
- Vogl, D. S. (2014). *Eine betriebsbezogene Transferanalyse. Betriebliche Faktoren für den Transfererfolg von Weiterbildungsinhalten. Masterarbeit im Fach Soziologie, Abteilung Wirtschafts- und Organisationssoziologie*. Universität Linz, file://qnap-231p/Public/Dorothee/Dorothee-PC/Disk%20C%20Desktop%2001.02.2022/BW%20Landesprojekt%20Sprachf%C3%B6rderung/Abschlussbericht/Eine%20betriebsbezogene%20Transferanalyse.pdf (27.03.2023).
- Wahl, D. (2020). *Wirkungsvoll Unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Von der Organisation der Vorkenntnisse bis zur Anbahnung professionellen Handelns*. Julius Klinkhardt.
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19, 157–174.
- Waldenfels, B. (2016). *Antwortregister*. Suhrkamp.
- Weltzien, D., Huber-Kebbe, A. & Bücklein, C. (2018). *GInA: Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag*. Herder.
- Welzer, H. (2017). *Das kommunikative Gedächtnis: eine Theorie der Erinnerung*. Beck.
- Ytterhus, B. (2013). Das Kinderkollektiv. Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der Gleichaltrigengruppe. In Kreuzer, M. & Ytterhus, B. (Eds.), *„Dabeisein ist nicht alles“: Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (pp. 112–131). Reinhardt.



**Gutknecht, D.**

**Multilingualism in the day-care centre as a further education topic: Conceptual perspectives on effectiveness and transfer**

The article focuses on the further education of pedagogical professionals on the topic of multilingualism under the aspect of transfer. It refers to two continuing education projects at the Protestant University of Applied Sciences Freiburg in Germany and to results from both continuing education research and effectiveness research in the context of language acquisition, which guided the development of the further education courses. Research on further education shows that the lack of support from the work environment is often the risk to successful transfer. The focused involvement of the work environment through testing tasks, their documentation plus coaching in the training group has proven to be effective. Also the work on situation prototypes is suitable to facilitate the knowledge transfer to the practice of multilingual didactics. Effectiveness research on (multilingual) language acquisition emphasizes the importance of responsive specialist-child interaction. Central aspects of the concept of Professional Responsiveness (Gutknecht, 2010, 2023) are presented, which helps to develop the interaction competencies of professionals in terms of diversity-sensitive and especially culturally responsive work. In the context of multilingualism, in addition to working on everyday and play scripts, the responsive handling of challenges such as silent phases of multilingual children in the transitioning period or language-related clique formation of children is to be regarded as central.

*Keywords:* early education and care, multilingualism, further education, transfer

*Gutknecht, Dorothee:* <https://orcid.org/0009-0008-0123-7241>