

Zur Sprachförderung in mehrsprachigen Kindertageseinrichtungen

Erarbeitung, Gestaltung und Evaluierung eines Fortbildungskonzeptes für
Erzieherinnen am Beispiel der Kindertagesstätte „Kinderland“

Diplomarbeit

im Fachbereich Erziehungswissenschaften

an der Freien Universität Berlin

Zur Begutachtung eingereicht bei:

Prof. Dr. Jürgen Zimmer
Prof. Dr. Herbert Striebeck

Vorgelegt von:

Christina Schmitt

Berlin, 10. Juli 2003

pdf.version zur Veröffentlichung im www.
Bitte das Copyright beachten: © by Christina Schmitt

Inhaltsverzeichnis	Seite
1. Einleitung: Die Welt trifft sich im „Kinderland“	5
1.1 Aspekte des sprachlichen Alltags im „Kinderland“ - einige Beispiele	6
1.1.1 Manjari kommt ins „Kinderland“	6
1.1.2 Iwo spricht ein Jahr lang nur Polnisch mit uns	7
1.1.3 Havin wächst dreisprachig auf	8
1.1.4 Gabriel und Chiara sollen auf Europaschulen gehen	8
1.1.5 Murat weigert sich, zu Hause Türkisch zu sprechen	9
1.2 Aufwachsen in transnationalen und lokalen sozialen Räumen	10
1.3 Globalisierung, Weltmigration und Erziehung	12
1.4 PISA-Schock, Bärenstark und IGLU-Studie - Zur Aktualität des Rufs nach vorschulischer Sprachförderung.....	15
1.5 Gegenstand, Ziel und Aufbau der Arbeit	18
2 Spracherwerb und Sprachförderung – zur Rolle der Tageseinrichtungen in Berlin.....	20
2.1 Allgemeine Überlegungen zum Spracherwerb	20
2.1.1 Spracherwerb in und durch Kommunikation	21
2.1.2 Vorsprachliche Kommunikation: Bindung, Babytalk und Aufmerksamkeitsausrichtung	23
2.1.3 Kognitive Entwicklung: Von der vorsprachlichen Kommunikation zum Wort.....	25
2.1.4 Spracherwerb in der Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen	26
2.1.5 Sprachebenen, Sprachformen und sprachliche Komplexität	27
2.1.6 Bedeutungsentwicklung.....	31
2.1.7 Sprache und Spiel	33

2.2	Mehrsprachigkeit.....	34
2.2.1	Zweit- und Mehrspracherwerb	35
2.2.2	Arten und Weisen des Zweitspracherwerbs.....	35
2.2.3	Mehrsprachiges Aufwachsen und Typen der Zweisprachigkeit	37
2.2.4	Die Bedeutung der Erstsprache	39
2.2.5	Phasen und Motive des Zweitspracherwerbs in Kürze	40
2.2.6	Mythen über Mehrsprachigkeit.....	41
2.3	Sprachförderung, interkulturelle Erziehung und Situationsansatz – zum pädagogischen Potential von Tageseinrichtungen.....	42
2.3.1	Ein Verständnis von pädagogischer Praxis.....	43
2.3.2	Orientierungspunkte für Sprachförderungskonzepte	44
2.3.3	Zur Relevanz des Situationsansatzes	44
2.3.4	Die Kindertageseinrichtungen	45
3	Sprachförderung im „Kinderland“ vor und nach einer themenzentrierten Fortbildung – eine qualitative Analyse der Wirksamkeit eines Workshops.....	51
3.1	Der Kindergarten „Kinderland“ und sein Träger	53
3.1.1	Richtlinien der pädagogischen Arbeit	54
3.1.2	Sozialräumliche Lage und Sozialstruktur des Einzugsgebietes	54
3.1.3	Die Kinder und ihre Familien.....	56
3.1.4	Die Familien und ihre Sprachen	58
3.1.5	Das Kinderland- Team.....	59
3.1.6	Die Gruppen und ihre Räume	60
3.2	Die qualitative Studie, Teil I. - Die pädagogische Sprach- und Kommunikationskultur im Kinderland vor dem Workshop.	62
3.2.1	Teilnehmende Beobachtung	62
3.2.2	Zugang zum Feld - Christina Schmitt über „Tina“	63
3.2.3	Ein Beobachtungsschema	65

3.2.4	Der Fragebogen als Erhebungsinstrument – Oder: Wie das Thema Sprachförderung und Spracherwerb „ins Feld“ kommt	67
3.2.5	Der sprachliche Alltag im Kinderland in der Zeit vor dem Workshop	68
3.3	Der Workshop – Ziele, Inhalte, Methoden.....	79
3.3.1	Der Workshop als alternatives Lernarrangement	79
3.3.2	Inhalte.....	80
3.3.3	Didaktische Gestaltung.....	82
3.3.4	Der Ablauf.....	83
3.4	Die qualitative Studie, Teil II: Ausgewählte Veränderungen.....	83
3.4.1	Reflexion: Aspekte einer sprachförderungsbezogenen Feedback-Kultur	84
3.4.2	Sprachunterstützendes Verhalten von Erzieherinnen.....	85
3.4.3	Materiell-symbolische Veränderungen	87
3.4.4	Zusammenarbeit mit den Eltern	87
3.4.5	Konsequenz für die Praxis: gezieltere pädagogische Beobachtung.....	89
4.	Ausblick	91
	Abbildungsverzeichnis	93
	Tabellenverzeichnis	93
	Literaturverzeichnis	94
	Anhang: Fragebogen	

Vorbemerkung

In diese Arbeit sind Erfahrungen eingegangen, die mich während meiner langjährigen Tätigkeit als Erzieherin im Kindergarten „Kinderland“ geprägt haben. Mit ihren Kindern, Erzieherinnen und Eltern stellte diese mir vertraute Einrichtung ein Umfeld dar, dass sich dem Schreiben dieser Arbeit als sehr förderlich erwies.

Für die Hilfe und Unterstützung beim Entstehen dieser Arbeit habe ich vielen Menschen zu danken. Mein Dank gilt allen voran den Kinderland-Kindern, deren ansteckende Neugier, Entdeckungsfreude und sich entwickelnde Sprachkompetenzen einen wesentlichen Anstoß zu dieser Arbeit gegeben haben. Weiterhin danke ich den Eltern, deren Interesse und Offenheit diese Arbeit bereicherten und natürlich nicht zuletzt dem gesamten Kinderland - Team, ohne dessen großes Engagement und Wissensdurst diese Arbeit nicht zustande gekommen wäre.

Ich danke dem wissenschaftlichen Begleiter des Kinderlands, Bernd Bröskamp, dessen kundige Unterstützung viel zu dem beigetragen hat, was ich denken und entdecken konnte. Ich danke abschließend allen, die mir während dieser Zeit persönlich zur Seite standen und mir dadurch die Fertigstellung dieser Arbeit ermöglichten und erleichterten.

Berlin, Juli 2003

Christina Schmitt

1. Einleitung: Die Welt trifft sich im „Kinderland“

Es ist noch früh am Morgen an einem dieser schönen Junitage in Berlin im Jahr 2003. Gerade hat das Kinderland¹, die Tageseinrichtung, in der ich seit sechs Jahren beschäftigt bin und von der im folgenden vielfach die Rede sein wird, seine Türen geöffnet. Eine Kollegin, die für den Frühdienst zuständig ist, bereitet in der Küche alles Notwendige für das Frühstück vor. Getränke für die Kinder und die Erwachsenen zubereiten, die Geschirrspülmaschine ausräumen, Becher, Teller und Besteck gruppenweise auf Tablett zusammenstellen, Lebensmittel in entsprechender Weise sortieren, dabei kulturelle Vorlieben ebenso wie Speisegebote würdigen - jeder Handgriff sitzt. Tägliche Routinen, die fast wie in Trance vollzogen werden und dennoch auf ihre Art unverzichtbar sind. Bilden sie doch organisatorische Rahmenhandlungen, die, kaum beachtet, immer wieder neu am Anfang eines jeden einzelnen „geglückten“ Kindertages stehen².

Während der Arbeitstag meiner Kollegin schon begonnen hat, habe ich noch Zeit. Unseren ersten morgendlichen Austausch haben wir bereits absolviert. Ihre Verwunderung über mein frühes Erscheinen hat sich gelegt. Ich bin heute absichtlich früher gekommen. Einige im Rahmen dieser Diplomarbeit erhobene Daten sollen ein letztes Mal auf ihre Relevanz hin geprüft werden, bevor ich mich an die Abfassung der Endversion mache. Laut Arbeitsplan beginnt meine Arbeitszeit im Kinderland heute erst um 8:30 Uhr, also in etwa einer guten Stunde. Auch die überwiegende Mehrheit der Kinder kommt heute voraussichtlich erst um diese Zeit. So kann ich meine in der Einrichtung deponierten Aufzeichnungen zum Spracherwerb und zur Sprachentwicklung einiger Kinder, die ich im Lauf der Zeit gemacht habe, noch einmal in Ruhe durchgehen. Und dann geschieht es wie von selbst, dass ich, in Gedanken versunken, meine „Forschungskladden“ durchblättere und die vergangenen sechs Monate Revue passieren lasse. Wie ein Film laufen dabei die durchgeführten Beobachtungen zum sprachlichen Alltag im Kinderland vor meinem inneren Auge ab. Einige von ihnen gehören hierher, in die Einleitung.

¹ Das „Kinderland“ ist eine Tageseinrichtung in freier Trägerschaft für bis zu 65 Krippen-, Kindergarten- und Hortkinder im Alter von 1,5 bis 10 Jahren in Berlin-Charlottenburg. Zur Zeit sind 61 Plätze belegt mit Kindern, die 15 verschiedene Muttersprachen repräsentieren. Eine genauere Beschreibung der Einrichtung, insbesondere ihrer geographischen Lage und der soziokulturellen Merkmale der sie besuchenden Kinder und ihrer Familien findet sich in Kapitel 3. Dabei werden von Anfang an viele Sachverhalte im Text exemplarisch mit Hilfe illustrativer Beispiele erläutert. Aus Gründen des Daten- und Vertrauensschutzes sind die Namen von Kindern, Eltern, Erzieherinnen (mit Ausnahme meiner Person) und Orten im Sinne einer Anonymisierung geändert.

² vgl. dazu in einem generellen Zusammenhang Peter Handkes „Versuch über den geglückten Tag“.

1.1 Aspekte des sprachlichen Alltags im „Kinderland“ - einige Beispiele

Folgte man den amtlichen Kategorien der sogenannten Bedarfsbescheide³, die in Berlin eine rechtliche Voraussetzung für den Abschluss eines Betreuungsvertrages zwischen Eltern und Tageseinrichtungen bilden, so wäre die Zugehörigkeit von Kindern zu Sprachgemeinschaften sehr überschaubar und einfach strukturiert. Die soziale Welt von Einwanderungsgesellschaften wie der Bundesrepublik Deutschland wäre demnach zweigeteilt. Sie bestünde zum einen aus Familien und Kindern, deren „Herkunftssprache“ als „deutsch“ zu bezeichnen wäre, und solchen, deren Sprache das Etikett „nicht-deutsch“ zugewiesen bekäme⁴. Natürlich liegt es für jeden, der mit der Materie vertraut ist, auf der Hand, dass sich die gesellschaftliche Wirklichkeit tatsächlich wesentlich komplexer gestaltet⁵. So kommen ins Kinderland ebenso wie in viele andere Berliner Tageseinrichtungen tagtäglich Kinder, deren sprachliche Entwicklung sich unter sozialen Bedingungen vollzieht, zu deren Beschreibung eine dichotome sprachliche Klassifizierung viel zu kurz greift. Wie komplex und vielgestaltig, aber auch wie überraschend, erlebnisreich und freudvoll der sprachliche Alltag im Kindergarten sein kann, illustrieren die folgenden Beispiele.

1.1.1 Manjari kommt ins „Kinderland“

Manjari ist gerade 4 Jahre alt geworden. Für ihr Alter hat sie schon ziemlich viel von der Welt gesehen: Geboren in Indien, vor zwei Jahren mit ihrer Familie nach England gezogen und seit über einem Jahr in Berlin. Manjaris Vater, Herr Natyam, arbeitet als Informatiker in einer großen Computerfirma. Er ist tatsächlich einer der viel diskutierten IT- Fachkräfte, die

³ Der sog. „Bedarfsbescheid“ bildet in Berlin von Amts wegen die Rechtsgrundlage für den Abschluss eines jeden Betreuungsvertrages zwischen Eltern und einer Tageseinrichtung ihrer Wahl. Dabei kann es sich um staatliche Einrichtungen handeln oder um solche in freier Trägerschaft, die Leistungsverträge auf der Grundlage von Rahmenvereinbarungen mit dem Berliner Senat abgeschlossen haben. Eltern eines Kindes erhalten einen solchen Bescheid in Berlin, nachdem sie bei dem Bezirksamt ihres Wohnbezirks einen entsprechenden Antrag auf „Anmeldung zur Tagesbetreuung“ gestellt haben. Die Finanzierungsgrundlage privatgewerblicher Tageseinrichtungen, die keiner der Rahmenvereinbarungen zwischen dem Berliner Senat und Trägern angeschlossen sind, beruht hingegen i.d.R. allein auf vergleichsweise (gemessen an den Kita-Kosten-Tabellen) hohen Elternbeiträgen.

⁴ Die im Antrag auf „Anmeldung zur Tagesbetreuung“ gestellte, mit „ja“ oder „nein“ zu beantwortende Frage zur sprachlichen Zuordnung lautet: „Wird in ihrer Familie überwiegend deutsch gesprochen?“. Es gibt diesen Antrag nur in deutscher Sprache und er muss auch entsprechend ausgefüllt werden.

⁵ Man darf jedoch nicht unterschätzen, dass das Denken in Tageseinrichtungen oft genug durch die Dichotomie deutsch/nicht-deutsch strukturiert wird. Sie zwingt sich z.B. immer dann auf, wenn es darum geht, ggf. zusätzliche Mittel für die Sprachförderung bewilligt zu bekommen. Insofern hat die Verwendung dieser amtlich vorgegebenen Kategorien für die Einrichtungen erhebliche Relevanz für deren – je nach Trägerschaft – Finanzierung bzw. Personalausstattung.

nach dem Beschluss des Bundeskabinetts vom 31.5.2001 im Rahmen der sogenannten „green-card“-Regelung nach Deutschland gekommen sind. Im Herbst 2002 findet das Anmeldegespräch im Kinderland statt, das ich sowohl aufgrund einer besonderen Personalsituation als auch meiner Englisch-Kenntnisse führen soll. Während ich unsere Einrichtung in englischer Sprache schwungvoll vorstelle, schüttelt Frau Natyam bei meinen Ausführungen fortwährend den Kopf. Ich fühle mich im Lauf des Gesprächs zunehmend unsicherer, denke, sie versteht mich nicht, weil mein Englisch nicht ausreichend ist. Erst zu einem späteren Zeitpunkt habe ich in einem klärenden Gespräch erfahren, dass das Kopfschütteln tatsächlich eine bejahende Geste ist. Weiterhin erzählt sie mir bei dieser Gelegenheit, dass die in Indien wirklich angesehene Sprache das Englische ist. Wer gebildet ist und beruflich erfolgreich sein will, muss Englisch sprechen können. Hindi dagegen, die Muttersprache der gesamten Familie, wird nur im privaten Bereich gesprochen.

Manjari spricht also in erster Linie Hindi, sie versteht auch Englisch, aber ebenso wenig wie ihre Eltern spricht sie Deutsch. Die Sprachpräferenzen der Eltern sind hier – auch in dieser Reihenfolge - eindeutig. Hindi bleibt auf jeden Fall die Sprache der familiären Vertrautheit. Das Englische jedoch soll bzw. darf Manjari keinesfalls verlieren, da die Familie nach Ablauf der Arbeitsgenehmigung des Vaters wieder nach Indien zurückkehren wird. Dass sie im Kinderland Deutsch lernt, ist willkommen, hat aber nicht unbedingt Priorität. Wichtig für die Eltern ist, dass Manjari Kontakt zu Altersgleichen hat und Spielpartner findet.

Während der Eingewöhnungszeit findet die Kommunikation zwischen Manjari und den Erzieherinnen⁶ zunächst vorwiegend auf der Ebene von Körpersprache und Mimik statt. Manjari spricht zwar kaum mit uns, äußert ihre Bedürfnisse aber selbstbewusst mittels eindeutiger Gestik. Mittlerweile – ein gutes halbes Jahr später - gebraucht sie einzelne deutsche Worte (Einwort- und Zweiwortsätze) und wiederholt Verstandenes. Ihre Sprachentwicklung folgt nach meinen Beobachtungen im Deutschen den üblichen Phasen eines natürlichen, ungesteuerten Zweit- bzw. Drittspracherwerbs.

1.1.2 Iwo spricht ein Jahr lang nur Polnisch mit uns

Iwo ist etwas über zwei Jahre alt, als er im August 2001 im Kinderland angemeldet wird. Er kommt direkt aus Polen. Sein Vater hat auf begrenzte Zeit eine Stelle an einer Berliner Universität. Für die Dauer dieses Zeitraums besucht Iwo das Kinderland. Mit ihm nach Deutschland gekommen ist auch seine Mutter und sein älterer Bruder. Der Bruder besucht eine Deutsch-Polnische Schule, die Mutter nimmt an einem Deutschkurs der Volkshoch-

⁶ Da in pädagogischen Berufen überwiegend Frauen tätig sind, wird in dieser Arbeit für Vertreterinnen und Vertreter dieser Berufsgruppe die weibliche Form gewählt.

schule teil, um ihr Schuldeutsch aufzubessern. Mittlerweile ist Iwo fast zwei Jahre im Kinderland. Während der ersten 14 Monate hat er mit jedem Menschen, ob Kind oder Erwachsener, konsequent Polnisch gesprochen. Mit großem Selbstbewusstsein und außerordentlicher Beharrlichkeit hat er den Kindern seiner Gruppe Geschichten erzählt, mit ihnen argumentiert, gespielt und gestritten – immer auf Polnisch. Die deutsch sprechenden Erzieherinnen und sonstige Erwachsenen hat er wohl ohne größere Schwierigkeiten verstanden – immerhin hat er auf ihre Äußerungen und auch auf (das Sprachverständnis testende) Anweisungen adäquat reagiert. Aber geantwortet hat er auch ihnen immer auf Polnisch. Und dann, gänzlich unvermittelt, beginnt Iwo gegen Ende des Jahres 2002 Deutsch zu sprechen – und zwar gleich in ganzen Sätzen.

1.1.3 Havin wächst dreisprachig auf

Havin wächst in einer binationalen bzw. gemischten Familie auf. Die Mutter ist Dänin und spricht nur Dänisch mit ihm. Sein Vater benutzt im Umgang mit seinen Kindern ebenso konsequent die kurdische Sprache. Es ist das bewusst verfolgte Prinzip „eine Person – eine Sprache“, das Regie bei der familieninternen Sprachpolitik führt. Dieser sprachliche Input ist in erster Linie an die jeweiligen Personen, Mutter und Vater, gebunden. Im Unterschied zur dänischen und der kurdischen Sprache stellt Deutsch für Havin die Sprache der weiteren sozialen Umgebung dar. In die Familie getragen wird die deutsche Sprache durch seine älteren Geschwister, die sie aus dem Schulalltag mitbringen. Havin selbst lernt Deutsch aber in erster Linie im Kinderland. Hier ist Deutsch das wichtigste Medium des sprachlichen Austausches und somit die dritte Sprache, die er erwirbt und die für ihn vorrangig in seiner außerfamiliären Lebenswelt Relevanz erhält.

Nach meinen Beobachtungen ist er in der Lage, alle in seinem Leben bedeutsamen Sprachen sowohl personenorientiert als auch situationsgemäß angemessen zu verwenden. Sehr deutlich zeigt sich das z.B. im sprachlichen Umgang mit seiner Mutter und seinem Vater während der Abhol- und Bringsituation. Je nachdem, wer ihn abholt, verändert sich das Sprachverhalten. Und bei Gruppenaktivitäten kann er sehr leicht sprachlich-kulturelle Codes wechseln, z.B. vom Deutschen ins Kurdische und wieder zurück „switchen“, wenn er mit seiner Cousine, die in derselben Gruppe ist, zwischenzeitlich Zweiergespräche führt. Havin wird nun bald vier Jahre alt und beherrscht alle drei Sprachen – Dänisch, Kurdisch und Deutsch - gemäß seiner sprachlichen Entwicklungsstufe.

1.1.4 Gabriel und Chiara sollen auf Europaschulen gehen

Schon frühzeitig einen besonderen Akzent setzen einige jener binationalen Familien, von denen einer der Ehepartner „deutsch“ ist und der – im Unterschied zum jeweils anderen – an seinem angestammten Wohnort lebt. In einer solchen Konstellation wachsen z.B.

Gabriel und Chiara auf. Die gemeinsame Lebensgeschichte der Eltern durchzieht wie ein roter Faden das Thema „zwei Kulturen, eine Familie“⁷. Das gilt natürlich auch für die beiden Sprachen. Wobei die Muttersprache des vom Ausland nach Berlin „verpflanzten“ Elternteils oft genug in einem gewissen Sinn eine minoritäre Position einnimmt. Es erfordert viel sprachliche Disziplin, das „eine Person – eine Sprache“ Prinzip angesichts der Dominanz des Deutschen durchzuhalten. Was aus dieser Sicht fehlt, ist ein zweisprachiges soziales Netzwerk, innerhalb dessen der Gebrauch beider Sprachen gleichermaßen selbstverständlich ist.

Hinzu kommen die Bildungsaspirationen der Familien. Sie betrachten eine „balancierte Zweisprachigkeit“, also das Beherrschen sowohl der deutschen als auch der französischen bzw. der italienischen Sprache, auf einem etwa gleich hohen Niveau für ihre Kinder als erstrebenswert. Diese Kompetenz gilt ihnen als Schlüssel für die Zukunft. Sie rechnen sich damit bessere Chance für den beruflichen Werdegang ihrer Kinder aus. Und weil Europaschulen mit ihren Vorklassen zu der immer noch kleinen Anzahl von Angeboten in Berlin zählen, die diesem Bedürfnis einer bilingualen Erziehung und Beschulung Rechnung tragen, sind sie so heiß begehrt, auch von Gabriels und Chiaras Eltern. Hier findet bilingualer Unterricht ab der ersten Klasse statt. Er wird von muttersprachlichen Lehrkräften in 50% des Unterrichts als Unterrichtssprache gehalten, die andere Hälfte ist auf Deutsch. (vgl. Europaschule.de).

1.1.5 Murat weigert sich, zu Hause Türkisch zu sprechen

Murat ist im Vergleich zu allen Kindern, die hier einführend in ihrer Sprachentwicklung portraitiert worden sind, am längsten im Kinderland. Er ist im Alter von 3 Jahren in die Einrichtung gekommen, mittlerweile ist er ein Schul- und im Kinderland ein Hortkind. Er spricht ausgezeichnet deutsch. Wenn man genau hinhört, merkt man, dass er ein virtuoser Sprachkünstler ist, einer, der die Sprachrituale des Kiezes beherrscht, der „rapen“ und jedem, der es darauf anlegt, sprachlich die Stirn bieten kann. Seine Eltern gehören zu 3. Generation türkischer Einwanderer, sind selbst in Berlin aufgewachsen und komplett zweisprachig. Mit ihrem Sohn hat Murats Mama ganz bewusst immer Türkisch gesprochen, und zweifellos besitzt Murat auch eine große Kompetenz in der türkischen Sprache. Aber es handelt sich um eine passive Kompetenz. Murat versteht Türkisch zwar, will die Sprache jedoch nicht sprechen, verweigert sie regelrecht. Wenn er zu Hause etwas gefragt wird, antwortet er ausnahmslos auf Deutsch. Auf seine Mutter wirkt dies verunsichernd. Das Durchhaltevermögen, weiterhin auf Austausch in türkischer Sprache zu setzen, wird auf

⁷ So lautet der gleichnamige Titel des von Gebauer/Varello (1997) herausgegebenen Buches.

eine harte Probe gestellt. Und natürlich treten in solchen Zusammenhängen auch immer wieder Fragen auf, die alle Eltern kennen: Ob man bei der Erziehung seiner Kinder auch alles richtig gemacht hat?

1.2 Aufwachsen in transnationalen und lokalen sozialen Räumen

Trotz der Verschiedenheit des sprachlichen Inputs, den die gerade beschriebenen Kinder im Verlauf ihrer bisherigen Biographie erhalten haben, gibt es Aspekte ihrer Lebensbedingungen, die bis zu einem bestimmten Grad Ähnlichkeiten aufweisen. Sie alle wachsen in sozialen Welten auf, die man unter Bezug auf Ludger Pries (1996) als „transnationale soziale Räume“ bezeichnen kann.⁸ Dabei handelt es sich um soziale Figurationen, die, so Pries, „geographisch-räumlich diffus bzw. „de-lokalisiert“ sind und gleichzeitig einen nicht nur transitorischen sozialen Raum konstituieren, der sowohl (...) die alltagsweltliche Lebenspraxis (erwerbs-) biographischer Projekte und Identitäten der Menschen bestimmt und gleichzeitig über den Sozialzusammenhang von Nationalgesellschaften hinausweist.“ (1996, 467)

In eben diesem Sinn lebt ein Teil der Kinder, die das Kinderland tagtäglich besuchen, geographisch gesehen die meiste Zeit des Jahres über in Berlin. Aber die sozialkulturellen Einflüsse, die ihr Aufwachsen maßgeblich bestimmen, sind umfassender. Sie machen nicht an Landesgrenzen halt, sondern weisen über diese hinaus. Und weil die Lebenswelten, innerhalb derer die Kinder und ihre Familien zu Hause sind, quer zu den Grenzen von Nationalstaaten wie der BRD liegen, wirken sie sich eben auch grenzüberschreitend auf den Spracherwerb, die Sprachentwicklung und die Sprachpräferenzen der Kinder aus:

- Wenn z.B. Gabriel (vgl. 1.1.4) seine Großeltern in Nancy besucht, dann erwarten diese, dass das Enkelkind sich mit ihnen verständigen kann. Und wenn das nicht in dem Maße klappt, wie sie sich das vorstellen, dann wird diese Erfahrung Gabriels Eltern schon vermittelt - das eine Mal auf eher subtile Weise (als Äußerung von Enttäuschung und Betroffenheit: „Mein Enkel spricht nicht mit mir“), ein anderes Mal sehr direkt, indem argumentativ auf alle negativen Folgen hingewiesen wird, die eine potentiell geringere oder gar fehlende Kompetenz in der französischen Sprache für die Verwandtschaftsbeziehungen und deren Pflege haben würde.⁹ Innerhalb dieses

⁸ Der Konzept der „transnationalen soziale Räume“ hat sich in der neueren Migrationsforschung innerhalb weniger Jahre zu einem zentralen forschungsleitenden Begriff entwickelt (vgl. dazu u.a. den an der Universität Hamburg angesiedelten Sonderforschungsbereich „Transnationale soziale Räume und städtische Umbruchprozesse“).

⁹ Verständlich wird vor diesem Hintergrund, warum die kleine Anzahl der in Berlin angesiedelten und bundesweit einzigartigen „Europaschulen“ mit ihrem zweisprachigen Unterrichtskonzepten von bi-nationalen Familien und Communities schon sehr früh ins Visier genommen werden; verständlich auch, warum hinter jedem der wenigen vergebenen Plätze immer auch ein Vielfaches an nicht aufgenommenen Schülern steht.

transnationalen Verwandtschaftssystemen entsteht ein gewisser sozialer Druck, der alles andere als eine Ausbildung von ausgeglichener Bilingualität für inakzeptabel erklären würde.

- In der transnationalen Welt, die Iwo (vgl. 1.1.2) bewohnt, ist die Relevanz des Polnischen neben dem Deutschen von Natur aus ziemlich groß. Dies liegt zum einen in der festen Verankerung der Familie in der polnisch-deutschen Community in Berlin (u.a. über die Deutsch-Polnische Schule), zum anderen jedoch auch über die Aufrechterhaltung des Kontakts zur Verwandtschaft in Polen. Dies ist relativ einfach zu bewerkstelligen. Wann immer die Schulferien es erlauben, gelegentlich auch über verlängerte Wochenenden, fährt die gesamte Familie - bis auf den Vater - zu Freunden und Verwandten nach Danzig. In diesen Besuchen manifestiert sich eine Art Mobilität innerhalb einer relativ stabilen transnationalen Sozialwelt, deren zentrale Säulen Berlin und Danzig sind, auch wenn das Leben, geographisch gesehen, sich überwiegend in Berlin abspielt.
- Für Manjari (vgl. 1.1.1) sind Besuche in Indien vergleichsweise selten. Aber abgesehen von der sozialen Einbettung in eine kleine indische Community in Berlin wird die Aufrechterhaltung der Familien- und Sozialbeziehungen nach Indien heutzutage sehr stark erleichtert durch die modernen Kommunikationsmittel wie Email, Fax, Telefon etc. Hinzu kommen die Videos und DVDs, auf denen insbesondere familiäre Ereignisse, Feste und sonstige Anlässe auch in Form bewegter Bilder aufgezeichnet, ausgetauscht und kommuniziert werden; nicht zu vergessen die Sammlung einschlägiger Spielfilme der „Bollywood“-Produktion.¹⁰
- Murats Familie (vgl. 1.1.5) wiederum ist schon über mehrere Generationen in Berlin verankert; bereits seine Großeltern sind in den 60er Jahren nach Berlin eingewandert, und seine Eltern sind hier aufgewachsen. Die türkische Sprache dominiert aus seiner Sicht die Kommunikation zwischen den vorangehenden Generationen; sie ist die Sprache der Eltern und Großeltern. Aber was die soziale Einbettung im Kiez betrifft, bei der Kommunikation zwischen Eltern und Nachbarn, insbesondere auch in der Kommunikation mit Altersgleichen in der Schule oder im Kinderland-Hort – das spürt Murat deutlich – besitzt die deutsche Sprache ein erhebliches Sozialprestige.

Diese Skizzen beschreiben einen kleinen Ausschnitt des gesamten Spektrums an sprachlicher Vielfalt, das in den städtischen Ballungszentren der Bundesrepublik Deutschland beobachtbar ist. Diese Vielfalt bestimmt pädagogischen Alltag in unendlich vielen Tageseinrichtungen für Kinder. Dabei ist natürlich im Auge zu behalten, dass diese Vielfalt je nach sozialer und lokaler Lage eine etwas andere, spezifische Gestalt annimmt.

Allein in einer Stadt wie Berlin trifft man je nach Bezirk und innerhalb dieser in den unterschiedlichen „Kiezen“ auf viele Sprachen mit unterschiedlicher Gewichtung. Diese stellt

¹⁰ „Bollywood“ bezeichnet in erster Linie ein bestimmtes Genre der indischen Filmproduktion (Tanzfilme), die vorrangig in Bombay situiert ist und ihren Namen in wortspielerischem Bezug auf Hollywood erhalten hat. Die indische Filmproduktion gehört zu den größten der Welt. In Berliner Clubs gewinnen sog. „Bollywood-Parties“ seit einiger Zeit zunehmend an Attraktivität.

sich in vielen Kreuzberger Tageseinrichtungen mit einer gewissen Dominanz des Türkischen (infolge ethnischer Nachbarschaftsbildungen) anders dar als in Charlottenburger Einrichtungen und diese wiederum unterscheiden sich von explizit bilingual und bikulturell ausgerichteten Einrichtungen. Diese sind meist nicht kiezorientiert ausgerichtet sind, sondern besitzen vielmehr eine bezirksübergreifende Magnetwirkung auf die jeweiligen bilingualen Communities. Dabei ist der sprachliche und kulturelle Wandel, der im Bildungssystem insgesamt bis hin zu den Tageseinrichtungen statt gefunden hat, ein Phänomen, dass in engstem Zusammenhang mit den transnationalen Wanderungsbewegungen der Nachkriegszeit steht.

Nicht zuletzt hierin gründen die unübersehbaren Prozesse der kulturellen Pluralisierung von Lebensformen. Sie haben die Rahmenbedingungen der sprachlichen Sozialisation in Deutschland von Grund auf verändert, sowohl für die Kinder der Einwandererfamilien, als auch für die monolingual-deutschen Kinder. Auch sie wachsen zunehmend in durch Mehrsprachigkeit gekennzeichneten lokalen sozialen Räumen der Städte (im „Kiez“, in den „Milieus“ etc.) auf. Und es ist der von Ulich, Oberhuemer und Soltendieck geprägte Satz: „Die Welt trifft sich im Kindergarten“ (2001), der die Zusammenhänge zwischen Globalisierung, Migration, (vorschulischer) Erziehung und Spracherwerb so treffend auf den Punkt bringt.

1.3 Globalisierung, Weltmigration und Erziehung

Der Begriff „Globalisierung“ ist relativ neu. Innerhalb der letzten 10 Jahre ist er „durch seinen allbeliebigen Gebrauch in Politik und Wirtschaft zu einem Generalschlagwort“ geworden (Scheer 2003, 6). Unterschiedliche bis hin zu vollkommen gegensätzlichen Vorstellungen, Erwartungen und Ängste sind mit ihm verbunden. Im Kern bezieht Globalisierung sich auf die Intensivierung transnationaler Beziehungen z. B. in den Bereichen der Ökonomie, Politik, Kultur, Kommunikation und Ökologie. Sie betrifft und verändert die Lebensbereiche fast aller Menschen (vgl. Breidenbach / Zukrigl 2000). Welchem Muster die diversen Globalisierungsdiskurse auch immer folgen mögen, eines ist wohl unbestritten: Nämlich die Tatsache, dass Mobilitätsdruck und transnationale Migrationen zu den hervorstechenden Merkmalen von Globalisierungsprozessen zählen. So ist die Bundesrepublik Deutschland im Verlauf einer 50jährigen Zuwanderungsgeschichte multikulturell und vielsprachig geworden, und selbst auf höchster politischer Ebene wird nicht mehr geleugnet, dass Deutschland ein Einwanderungsland geworden ist. Migrationen sind ein Zeichen der Zeit und seit geraumer Zeit ein weltweites Phänomen. Forciert wird diese Form der Mobilität – die sich aus globaler Sicht vor allem von Osten nach Westen und von Süden nach Norden vollzieht – durch eine ganze Reihe von Faktoren. Dazu gehört bzw. gehören u.a.:

- „das Bevölkerungswachstum im Süden der Welt und die Bevölkerungsabnahme in den Industrienationen des Nordens;
- der ungleich verteilte Reichtum innerhalb der Weltwirtschaftsordnung;
- die zunehmende Internationalisierung und Arbeitsteilung der Wirtschaft;
- Kriege und die Verletzungen von Menschenrechten, vor allem die Verfolgung von ethnischen, religiösen und kulturellen Minderheiten;
- die radikale Neuordnung - seit Anfang der 90er Jahre - der gesellschaftlichen Systeme in Osteuropa;
- die ökologische Krise und die damit verbundenen Klima- und Hungerkatastrophen;
- Verkehrsverbindungen, die die schnelle Überwindung großer Distanzen ermöglichen.“ (Ulich et al. 2000, 59)

Im Lauf ihrer Entwicklung hin zu einer multikulturellen Gesellschaft hat die Bundesrepublik Deutschland ganz unterschiedliche Typen der Migration kennen gelernt: die Arbeitsmigration der 50er, 60er und 70er Jahre, die Armut- und Flüchtlingswanderungen (letzteres auf der Grundlage der Genfer Konvention), die Aufnahme von politisch Verfolgten auf der Grundlage des Artikel 16 a GG (Grundrecht auf Asyl), die große Gruppe der sog. (deutschstämmigen) Aussiedler aus Osteuropa usw. Nicht übersehen werden sollten in diesem Zusammenhang auch die eher selten thematisierten Formen der Elitemigration: die des globalen Jet Sets (des Top-Managements, des Showbusiness etc), aber auch die der Wissenschaftler, der Spitzensportler, der Diplomaten usw.

Auch die sog. „green-card“-Regelung, die den gesetzlichen Rahmen absteckt, innerhalb dessen Software-Experten und Informatiker aus Indien oder auch aus osteuropäischen Ländern nach Deutschland kommen und sich temporär niederlassen, zeigt Wirkung – übrigens auch im Kinderland (vgl. 1.1.1). So leben Ende des Jahres 2000 insgesamt 7.269.817 Menschen mit ausländischem Pass in Deutschland, die zusammen ca. 9 % der Gesamtbevölkerung ausmachen. Dass das Feld der Erziehung und Bildung im Zuge dieser Veränderungen neu definiert und in einer zusammenwachsenden Welt in zunehmenden Maße als interkulturelle Aufgabe verstanden werden muss, liegt eigentlich auf der Hand.

In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass in den 80er und 90er Jahren in verschiedenen europäischen Staaten bildungspolitische Leitlinien erarbeitet worden sind, die der weltweiten Mobilität sowie der kulturellen Pluralisierung ihrer Bevölkerungen in zunehmendem Maße Rechnung tragen. Stellvertretend für viele seien hier nur zwei

Meilensteine der bildungspolitischen Diskussion angeführt, für Frankreich z.B. die „Vorschläge für ein Bildungswesen der Zukunft“ (Collège de France 1987) aus den 80er Jahren sowie für Deutschland die Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 25.10.1996. Es gilt, eine Öffnung des Bildungssystems gegenüber der „Gesamtheit der historischen Kulturen und Weltreligionen“ voranzutreiben (Collège de France 1987, 257) und zwar unter besonderer Berücksichtigung der Wanderungsbewegungen der Nachkriegszeit und der Pluralität kulturgebundener Lebensformen.

Interkulturelle Kompetenz erhält hier explizit einen hohen Stellenwert als Schlüsselqualifikation für alle Kinder und Jugendlichen; ihre Ausbildung soll auch inhaltlich in den Unterricht akzentuiert einfließen (KMK 1996). Dabei werden Sprachkompetenzen ausdrücklich thematisiert: „Ziel muss es auch sein, Mehrsprachigkeit zu erhalten. (...) Die in vielen Klassen vorhandene Mehrsprachigkeit ermöglicht eine bewusste pädagogische Gestaltung des Unterrichts: Spielerische Annäherung an Fremdsprachen und mehrsprachige Beschriftungen in der Grundschule, Erstellung von Wörterbüchern für Fachbegriffe in der Sekundarstufe sind beispielhafte Anregungen für einen positiven Umgang mit sprachlicher Vielfalt.“ (KMK 1996, 5).

Die Wirklichkeit in den Klassenräumen sieht allerdings oft genug ganz anders aus. Tatsächlich verkörpert das deutsche Bildungssystem im Gegensatz zu diesen Leitlinien in den meisten seiner Bereiche wohl noch immer Einsprachigkeit, obwohl seine Nutzer in steigendem Maße mehrsprachig aufwachsen. Für den Schulerfolg erweist sich dies von erheblicher Bedeutung. Es besteht gerade in Bezug auf Sprache eine Kluft zwischen dem schulischen Bildungsangebot und der kulturellen Pluralisierung der Schülerschaft. Darauf verweisen Ingrid Gogolins diverse Forschungen zum „monolinguale(n) Habitus der multilingualen Schule“ (1994). Welche Konsequenzen dieses Auseinanderdriften sowohl für das Bildungssystem als auch einen großen Teil der Schülerschaft haben, zeigen die großen Bildungsstudien der jüngeren Vergangenheit.

1.4 PISA-Schock, Bärenstark und IGLU-Studie¹¹ - Zur Aktualität des Rufs nach vorschulischer Sprachförderung

Die Rede vom sogenannten Pisa-Schock hat mehrere Gründe. An erster Stelle steht die Tatsache, dass die Forschungsergebnisse eines unmissverständlich klar machen: Das deutsche Bildungssystem ist nicht mehr das, was es aus Sicht seiner Gründerväter einmal war – nämlich weltweit anerkannt, führend und vorbildlich. Im aktuellen internationalen Vergleich kommt es so schlecht weg, wie es sich zuvor wohl kaum jemand hat vorstellen können. So erweisen sich z.B. die Leseleistungen, die mathematischen Kompetenzen und naturwissenschaftlichen Fähigkeiten 15-jähriger Schüler aus Deutschland als weit unter dem Durchschnitt liegend (Artelt et al. 2001).¹² Nicht zuletzt deshalb hat es erstmals in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland eine Regierungserklärung gegeben, die Bildung zu ihrem Gegenstand erklärt. In dieser räumt Bundeskanzler Schröder dem Thema Bildung „höchste Priorität“ ein und erklärte sie zur „soziale(n) Frage des 21. Jahrhunderts“. Ein wenig Balsam auf die Wunden gab es dann mit etwas zeitlicher Verzögerung durch die IGLU-Studie, wonach der Grundschüler aus Deutschland am Ende der vierten Klasse in sämtlichen Fächern besser als der Durchschnitt der getesteten 35 Länder abgeschnitten hat.

Nichtsdestotrotz weisen diese groß angelegten Studien einen Befund auf, der für Schüler aller Altersgruppen in eine ähnliche Richtung weist: Nirgends zeigt sich nämlich die Verknüpfung zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg so deutlich wie in Deutschland. Bestätigt werden hier soziologische Theorien, die betonen, dass soziale Ungleichheiten keineswegs nur ökonomisch, sondern auf subtile Weise auch kulturell, insbesondere vermittelt über das Bildungssystem reproduziert werden (Bourdieu 2001, Willis 1979). In dieser

¹¹ Die PISA-Studie stellt die bislang größte international ausgerichtete Bildungsstudie dar. PISA steht für Programme for International Student Assessment (Schülerleistungen im internationalen Vergleich). Durchgeführt von der „Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung“, kurz OECD, beteiligten sich insgesamt 32 Staaten daran. Alle drei Jahre misst PISA die Leistungen von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in den Bereichen Leseverständnis, Mathematik, und Naturwissenschaften (vgl. die PISA-Begleitbroschüre sowie Artelt et al.: PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin 2001). Auch die Iglu-Studie ist auf internationale Vergleichbarkeit hin angelegt, testet allerdings u.a. das Leseverständnis von Grundschülerinnen und -schülerinnen der vierten Jahrgangsstufe. Im Unterschied zu PISA und IGLU handelt es sich bei „Bärenstark“ um eine flächendeckende, jedoch ausschließlich auf Berliner Vorschulkinder bezogene Sprachstandserhebung. Sie zielt darauf, Sprachkompetenzen von Kindern vor der Einschulung systematisch zu erheben. Die Qualität des Erhebungsinstruments ist unter Experten allerdings umstritten (vgl. dazu „Der Tagesspiegel“ vom 14.05.2003).

¹² Die Autoren schreiben: „In der unterdurchschnittlich erfolgreichen Gruppe befinden sich neben Deutschland alle fünf der ehemaligen Ostblockländer, die an PISA teilgenommen haben, vier Länder aus dem südeuropäischen Raum sowie zwei südamerikanische Staaten. Lediglich zwei weitere mitteleuropäische Länder weisen neben Deutschland Mittelwerte auf, die unter dem OECD-Durchschnitt liegen, nämlich Luxemburg und Liechtenstein.“ (Artelt et al. 2001, 14)

Perspektive sind es weniger die bildungsfernen sozialen Schichten, sondern es ist das Bildungssystem, das unter dem Aspekt der Herstellung von Chancengleichheit in Zeiten der Globalisierung versagt hat.

Und es sind Kinder mit Migrationshintergrund, die von dieser Entwicklung in besonderer Weise betroffen sind. So ist die statistische Wahrscheinlichkeit, eine typische Schulversagerkarriere einzuschlagen, für sie um einiges höher als für Kinder aller anderen Bevölkerungsgruppen. Vor diesem Hintergrund ist das Thema Spracherwerb und Sprachkompetenz von Kindern nicht-deutscher Herkunft erneut in den Mittelpunkt der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion gerückt. Die Entwicklung von altersangemessenen Konzepten der Sprachförderung auf allen Ebenen des Bildungssystems, eben auch auf der der Kindertageseinrichtungen, gilt vielen als zentraler Schlüssel zur Lösung dieses grundlegenden bildungspolitischen Problems.¹³

Diese aktuelle Diskussion folgt allerdings oft genug einem altbekannten Schema. Nach dieser liegt nämlich „der vorschulischen Sprachentwicklungsförderung (...) weitgehend das Konzept zugrunde, dass die schulischen Mißerfolge von sozio-kulturell benachteiligten Kindern maßgeblich auf sprachliche Defizite zurückzuführen sind.“ (Denter, zit. n. Montada 1987, 823)¹⁴ Die Fallstricke, in die man geraten kann, wenn man explizit oder implizit dem Denken in Defizit-Kategorien folgt, liegen bei der öffentlichen Darstellung der Ergebnisse der Sprachstandserhebung „Bärenstark“ auf der Hand. Zwar arbeitet diese mit Erhebungsinstrumenten, die es durchaus erlaubten, eine adäquate soziolinguistische Beschreibung der Sprachkompetenzen zukünftiger Erstklässler zu erstellen. Aber die Gefahr besteht darin, dass eine deskriptiv angelegte Erhebung in einem und für einen

¹³ So sieht Birgit Fischer, Ministerin für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen im Besuch des Kindergartens einen wesentlichen Beitrag zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund. „Der Besuch des Kindergartens ist eine grundlegende Voraussetzung für die erfolgreiche Förderung frühkindlicher Bildungsprozesse und zur Eröffnung von Bildungschancen.“ (Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit, 2001. 3) Und einschränkend: „Ohne eine altersgemäße Sprachförderung bringt der Kindergartenbesuch den wenigsten MigrantInnenkindern die für einen erfolgreichen Einstieg in die erste Grundschulklasse notwendigen Deutschkenntnisse.“ (Havva Engin in der taz-Debatte vom 14.05.2001)

¹⁴ Die ersten Sprachförderungskonzepte dieser Art entstanden Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre in den Vereinigten Staaten. Diese Programme knüpften an die Überlegungen des englischen Soziolinguisten Basil Bernsteins an, der zwischen einem restringiertem und elaborierten Code unterscheidet. Der elaborierten Code als Ausdrucksform der Mittelschicht unterscheidet sich vom restringierte Code der Unterschicht durch einen reichhaltigeren Wortschatz, vollständigere und komplexere Satzkonstruktionen, Kontextungebundenheit, nichtsprachliche Signale können besser durch individuelle Wortwahl ersetzt werden, Gedanken, Erfahrungen und Gefühle können besser in Worte gefasst werden. (Geißler 1994, 136) Das schichtspezifische Sprachverhalten wird auf die unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen in den Familien zurückgeführt und deren unterschiedliche Arbeitsbedingungen.

normativen Kontext – dem der Schule – durchgeführt wird.¹⁵ Was in der Sprach-erwerbsforschung Merkmale von entwickelten „Lernersprachen“ zu einem bestimmten Zeitpunkt sind, beschreibt der normative Kontext der Schule als „Abweichung“, als „Fehler“, als Mangel und Manko (Apeltauer 1997). Wen wundert es, wenn die Berliner Presse bei der Berichterstattung über die Bärenstark-Ergebnisse auf ein entsprechendes Vokabular zurückgreift: „Sprachlos in die Grundschule“, „Jeder zweite Erstklässler spricht kaum oder schlecht Deutsch“, „Unter den Kindern nicht-deutscher Herkunft haben 80 Prozent sprachliche Defizite“ usw. usf.¹⁶ Dieser defizit-orientierte Blick, der sich verengend auf „Schwächen“ von Kindern richtet, und weniger ihre (individuellen) Stärken zum Ausgangspunkt von Lern- und Bildungsprozessen nimmt, scheint mir gerade auch in Tages-einrichtungen für Kinder noch immer weit verbreitet zu sein.¹⁷

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob und wie Kindertagesstätten der großen Bedeutung, die ihnen im Rahmen der vorschulischen Sprachförderung zugeschrieben wird, überhaupt gerecht werden können. Eine zentrale Rolle spielt dabei das pädagogische Fachpersonal. Denn nicht zuletzt sind Erzieherinnen im Rahmen ihrer Theorieausbildung bis heute nicht mit dem notwendigen Handwerkszeug dafür ausgerüstet worden, Mehrsprachigkeit in Kindergruppen dauerhaft in die pädagogische Arbeit zu integrieren. Und ebenso wenig sind sie dafür ausgebildet worden, Kindern „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) zu vermitteln. Bislang ist es weitgehend dem Zufall überlassen geblieben, ob eine angehende Erzieherin in einer Tageseinrichtung arbeitet, die sich in dieser Hinsicht profiliert hat und/oder zumindest entsprechende Fortbildungen befürwortet.

Von solchen eher günstigen Rahmenbedingungen abgesehen, fördern Erzieherinnen die Sprachentwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zumeist eher intuitiv nach eigenem Geschick und eigener Erfahrung: Sprachförderung findet überwiegend sozusagen „aus dem Bauch heraus“ statt. Und die Reform der Erzieherausbildung mit dem

¹⁵ Das Erhebungsinstrument der Bärenstark-Untersuchung lässt auf eine gewisse Verwandtschaft zu früher entwickelten schließen (vgl. z.B. Pfortz/ Pfaff 1981). Bereits damals wurde die hier beschriebene Problematik eingehend diskutiert. Inwieweit die soziale Situation der Erhebung Sprachdaten verzerrt, z.B. Sprachlosigkeit regelrecht produziert, wird gar nicht erst thematisiert.

¹⁶ Vgl. „Der Tagesspiegel“ vom 14. sowie vom 17.05.2003

¹⁷ Dieser Eindruck ergibt sich aus verschiedenen Praktika, die ich parallel zu meinem Studium in anderen Tageseinrichtungen als dem Kinderland durchgeführt habe. Da die Bärenstark-Erhebung flächendeckenden Charakter hat und sich auf alle Vorschulkinder erstreckt, stellt sie natürlich auch das Personal in Tageseinrichtungen unter einen gewissen Druck. Die Tendenzen, „Defizite“ bei den Kindern und bei den Eltern zu suchen, zeigt sich in Diskussionen prägnant in der Art und Weise, wie über Sprachkompetenzen gesprochen wird. Die Existenz von „Sprachdefiziten“ erscheint dabei als eine fraglos gegebene Selbstverständlichkeit.

Schwerpunkt „Deutsch als Zweitsprache“ ist gerade erst in Angriff genommen worden.¹⁸ Insofern kann es noch eine Weile dauern, bis eine kommende Generation von Erzieherinnen mit fundierten Kenntnissen in Fragen des Spracherwerbs und der Sprachförderung flächendeckend in allen Tageseinrichtungen tätig sein wird. Aber kann man so lange warten? Die Kinder besuchen die Einrichtungen hier und heute. Wie lassen sich den bereits tätigen Erzieherinnen in Kindertagesstätten jene Kenntnisse und Kompetenzen vermitteln, die es ihnen ermöglichen, kompetent und selbstbewusst Sprachförderung und Sprachentwicklungsbegleitung in mehrsprachigen Kindergruppen zu betreiben?

1.5 Gegenstand, Ziel und Aufbau der Arbeit

Auch meine Kolleginnen des Kinderland-Teams sind während ihrer Ausbildungen zur „staatlich anerkannten Erzieherin“ nicht mit pädagogischen Konzepten zum Spracherwerb und zur Sprachförderung unter den o.a. Gesichtspunkten vertraut gemacht worden. Im Wissen um das Thema meiner Diplomarbeit hat sich im Rahmen von Teamentwicklungs- und Supervisionsprozessen der Gedanke entwickelt, meine Kolleginnen an jenen Kenntnissen und Kompetenzen teilhaben zu lassen, die ich mir im Verlauf meines Studiums der Kleinkindpädagogik zum Thema Sprache angeeignet habe. Das Kinderland-Team hat sich für alle damit zusammenhängenden Fragen sehr interessiert. So erhielt ich die Möglichkeit, eine entsprechende themenbezogene Fortbildung inhaltlich auszuarbeiten, zu organisieren und mit meinen Kolleginnen des Kinderland-Teams durchzuführen.

Der Gegenstand der vorliegenden Diplomarbeit gliedert sich vor diesem Hintergrund in mehrere zusammenhängende Teile. Eine grundlegende Voraussetzung für die Durchführung einer Fortbildung besteht in der Aufarbeitung pädagogisch relevanter Aspekte des Standes der Forschung zu Fragen des Spracherwerbs, der Sprachförderung und von Mehrsprachigkeit in Tageseinrichtungen. Diese Aufarbeitung leistet das zweite Kapitel dieser Arbeit. Dabei handelt es sich um es sich um Recherchen auf der Grundlage der einschlägigen Forschungsliteratur.

Im Anschluss daran besteht das Untersuchungsinteresse des dritten Kapitels in einer reflexiven Analyse der Wirkungsweisen des von mir durchgeführten Workshops. Der Workshop basiert auf der Grundlage des Forschungsstandes unter besonderer Berücksichtigung erwachsenenpädagogischer Methoden. Ziel der Untersuchung ist es, herauszufinden, welchen Einfluss eine Fortbildung zum Thema Spracherwerb und Sprachentwicklung auf den pädagogischen Alltag in einer Tageseinrichtung ausüben kann.

¹⁸ Vgl. „Der Tagesspiegel“ v. 14.05.2003

Um dieses Ziel zu erreichen, habe ich die Sprachkultur des Kinderlands sowohl vor als auch nach der Durchführung der Fortbildungstage mittels ethnographischer Methoden beobachtet und beschrieben. Beobachtungsleitende Fragen sind u.a.: Wie gestaltet sich der sprachliche Alltag im Kinderland vor und nach dem Workshop? Welche Veränderungen des praktischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit lassen sich in der Folge einer themenbezogenen Professionalisierungsmaßnahme beobachten? Werden die Ziele, die die Fortbildung verfolgt – u.a. eine Sensibilisierung und Bewusstwerdung der pädagogischen Fachkräfte für das Thema (Zweit-) Spracherwerb und Mehrsprachigkeit, für ihre Rolle als sprachliche Vorbilder, für die Möglichkeiten der Förderung von Sprechfreude usw. - zumindest teilweise erreicht? Und wie wirken sich gegebenenfalls erfolgte Veränderungen insgesamt auf das Sprachklima in der Einrichtung aus?

Das vierte Kapitel resümiert dann abschließend einige Beobachtungen und Eindrücke dieser Arbeit. Es trägt offene Fragen zusammen und gibt einen Ausblick auf das, was im Hinblick auf Fragen der sprachpädagogischen Arbeit zukünftig besonderer Beachtung bedarf.

2 Spracherwerb und Sprachförderung – zur Rolle der Tageseinrichtungen in Berlin

Sprache und Sprachfähigkeit gehören zu den herausragenden Merkmalen der menschlichen Gattung. Die Disposition zum Spracherwerb unterscheidet die Spezies Mensch von allen anderen Lebewesen. Nicht von ungefähr bildet Sprache für Menschen untereinander die wichtigste Grundlage der Kommunikation. Wie aber kommt die Sprache in das Kind? Wie lernt ein Kind eine (oder mehrere) Sprachen zu sprechen und adäquat zu gebrauchen? Kurz: Wie erwirbt es Sprache? Diese Frage hat Generationen von Linguisten, Psychologen, Soziologen, Mediziner, Pädagogen und Philosophen beschäftigt. Je nach Forschungsoptik und wissenschaftlicher Disziplin beschreiben sie unterschiedliche, spezifische Aspekte des Spracherwerbsprozesses.

Die Pädagogik ist ihrerseits z.B. in besonderer Weise an der Sprache als einem „Kommunikationsmittel“ interessiert, „mit dem Menschen sich mitteilen und durch Wort und Schrift Kontakte unterhalten.“ (Ruge 1976, 42ff) Denn mittels der Sprache werden Gedanken und Gefühle zum Ausdruck gebracht, Erlebnisse verarbeitet, Erfahrungen ausgetauscht, Wünsche geäußert, Zusammenhänge verstanden und Handlungen geplant. Ebenso wird auch Wissen hervorgebracht, weitergegeben und gespeichert. Die Rolle, die Tageseinrichtungen als wohl früheste sekundäre Sozialisationsinstanz bei der Sprachförderung von Kindern spielen kann, soll genauer beleuchtet werden, nachdem einige fundamentale Aspekte des Spracherwerbs herausgearbeitet worden sind.

2.1 Allgemeine Überlegungen zum Spracherwerb

Der Spracherwerb ist untrennbar mit der Gesamtentwicklung des Kindes verbunden. Er besitzt eine weitreichende Bedeutsamkeit für die psychische und geistige Entwicklung des Kindes. Dabei ist Spracherwerb keineswegs allein das Ergebnis eines nach inneren Gesetzen ablaufender Reifungsprozess. Er wird vielmehr als Lernprozess verstanden, der durch die aktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner sozialen und dinglichen Umwelt, mit Personen und Sachen, „auf der Basis der Hirnentwicklung nach der Geburt“ gestaltet wird und bereits in der vorsprachlichen Phase beginnt. (List zit. n. Gogolin 1988, 20). In diesem Sinne schreibt Wode (1988, 11):

„Der Lernvorgang und sein Ergebnis werden nicht einseitig, z.B. nur durch angeborene Fähigkeiten, externe Einflüsse, die intellektuelle Entwicklung des Lernenden, seine perzeptuellen Fähigkeiten oder nur durch soziokulturelle Einflüsse erklärt; sondern als komplexes Zusammenwirken all dieser Faktoren.“

Entwicklungsaspekte, biologische Grundlagen sowie die Wechselwirkungen zwischen Person und Umwelt kommen hier zusammen. In Anlehnung an Grimm (1998) lassen sich um

einer ersten Orientierung Willen vier grundlegende Annahmen unterscheiden, die die heutige Sprachentwicklungsforschung als allgemein gültig anerkennt:

- „1. Die Sprache ist humanspezifisch und hat eine biologische Basis.
2. Das Kind ist für den Spracherwerbsprozess vorbereitet; ein wichtiger Schlüssel für das Verständnis dieses Prozesses befindet sich demnach in der Zeit davor.
3. Ohne eine sprachliche Umwelt wäre der Erwerbsprozess nicht möglich.
4. Die inneren Voraussetzungen des Kindes und die äußeren Umweltfaktoren müssen in optimaler Weise im Sinne einer gelungenen Passung zusammenwirken.“ (Grimm 1998, 735)

Diese Grundannahmen gehen davon aus, dass jedes unter relativ „normalen“ Umständen aufwachsende Kind die Fähigkeit besitzt, sich die Sprache(n) seiner Umgebung anzueignen.¹⁹ Dieser Prozess verläuft i.d.R. ganzheitlich in einer unendlichen Kette aufeinander folgender sozialer Situationen. Wenn, wie im folgenden, einzelne Aspekte dieses Vorgangs zergliedert und in linearer Folge ausgearbeitet werden, so wird dies dem Gegenstand eigentlich nicht gerecht. Aber analytische Gründe ebenso wie die Zwänge der schriftlichen Darstellung lassen nur ein solches Vorgehen zu. In den nächsten Abschnitten geht es um die Frage des Zusammenhangs von Spracherwerb, Kommunikation und individueller Entwicklung.²⁰

2.1.1 Spracherwerb in und durch Kommunikation

Die Kommunikationsfähigkeit stellt eine grundlegende Voraussetzung des Spracherwerbs dar. Sie geht ihr im Verlauf der Sozialentwicklung des Kindes zeitlich voraus (Damon 1989). Auf die Welt gekommen, ist das Kind zunächst vorwiegend auf nonverbale Kommunikationsmittel angewiesen. Erst im Zuge des Aufwachsens wird die verbale Kommunikation immer wichtiger. Dabei ist die Entwicklung der kommunikativen und sprachlichen Kompetenz nur in der und durch die Interaktion, im Austausch mit anderen Menschen möglich. Kommunikationsfähigkeit ist von Anfang an untrennbar mit dem Aufbau der ersten Sozial-

¹⁹ Abweichungen von dieser Regel, die sich in physiologischen und psychologischen Störungen begründen, werden hier nicht weiter thematisiert.

²⁰ Auf eine Darstellung der physiologischen und genetischen Grundausrüstung des Menschen, die es ihm ermöglicht mit seiner sozialen Umwelt in Kontakt zu treten, muss aus Platzgründen verzichtet werden.

beziehungen verwoben. Fehlen soziale Kontakte, ist der Spracherwerb nachhaltig gefährdet oder sogar unmöglich.²¹

Es ist zunächst die Familie²², die in ihrer Eigenschaft als primäre Sozialisationsinstanz eine ganz besondere Rolle für den Spracherwerbsprozess spielt. Die Art und Weise, wie das Kind sprachliches Handeln erfährt, legt den Grundstein für den späteren Sprachgebrauch des Kindes. Soziologisch und pädagogisch interessant ist, dass die „Einsichten“, die das Kind gewinnt, auch ein Spiegelbild der elterlichen „Sicht der Welt“ sowie der darin zum Ausdruck kommenden Normen und Werte sind. So hat eine Vielzahl empirischer Untersuchungen festgestellt, dass es einen nachweisbaren Zusammenhang zwischen den Bildungsvoraussetzungen der Eltern und den frühen verbalen und späteren intellektuellen Fähigkeiten des Kindes gibt.²³

Die soziale Lage der Familie, die Schulbildung der Eltern, die Situation am Arbeitsplatz beeinflussen mehr oder weniger direkt die Interaktion zwischen Eltern und Kindern, und somit den Spracherwerb des Kindes (Hradil 2001, 148ff.). Beispielsweise erhalten manche Kinder als sprachlichen Input lediglich knappe Anweisungen (wie etwa „Setz dich!“). Anderen hingegen werden die Gründe des Gesagten ausführlich erläutert („Setz dich doch bitte hin, dann können die Kinder, die hinter dir sitzen, auch etwas sehen.“). Manche Kinder bekommen regelmäßig Geschichten erzählt oder vorgelesen, andere niemals. Kinder machen sehr unterschiedliche sprachrelevante Erfahrungen je nachdem, ob ihre Eltern ihnen bei der Darstellung eines komplizierten Sachverhaltes geduldig zuhören oder aber sich gereizt abwenden. Die Art und Qualität der Kommunikation ist ausschlaggebend, ob das Kind Spaß und Freude am Gebrauch der Sprache entwickelt.

Aber bei allen sozialen Verschiedenheiten, die die Sprachverwendung innerhalb der Familien kennzeichnet, haben Kleinkinder doch eine grundlegende Gemeinsamkeit: Sie alle sind

²¹ Ein Beispiel dafür bietet das Schicksal der „Genie“. Es handelt sich um ein Mädchen mit dem Decknamen Genie, das zwölf Jahre lang von ihrem Vater in einem kargen Raum mit zugezogenen Vorhängen festgeschnallt auf einem Kinderstuhl wie in einem Gefängnis gehalten wurde. Außer im kurzen Befehlsston hat er nicht mit seiner Tochter gesprochen. Für jede versuchte Lautäußerung ihrerseits wurde sie physisch bestraft. Als Genie mit dreizehn befreit wurde, konnte sie nicht aufrecht stehen, konnte nicht essen, und war nicht sauber. Sie gab keinerlei Laute von sich, weinte nicht und lachte nicht. Der Spracherwerb war für sie fast unmöglich geworden (Grimm 1998).

²² Der Begriff Familie bezieht sich hier nicht auf eine wie auch immer geartete Idealfamilie. Ich gebrauche ihn als Synonym für den Kreis der engsten Bezugspersonen, so dass auch all jene Formen des Zusammenlebens darunter fallen, die in Zeiten sozialen Wandels und familiärer Brüche mit Begriffen wie Patchwork- oder Fortsetzungsfamilie erfasst werden.

²³ vgl. „Der Tagesspiegel“ vom 5.7.2003

abhängig von erwachsenen Bezugspersonen. Denn „Sprachentwicklung ist kein isolierter Vorgang, sondern vollzieht sich als Teil einer umfassenden Gesamtentwicklung, die wiederum in den Sozialisationsprozess eingebettet ist.“ (Grohnfeld 1981, 333)

2.1.2 Vorsprachliche Kommunikation: Bindung, Babytalk und Aufmerksamkeitsausrichtung

In der Perspektive der interaktionistischen Spracherwerbsforschung hat eine günstige Sprachentwicklung ihre Wurzeln in der besonderen Qualität der vorsprachlichen Kommunikation, die zwischen dem Kind und seiner sozialer Umwelt entsteht (Szagun 2000). Dabei bringt sich das Kind zunächst mit nonverbalen Mitteln ein. Von Beginn an werden diesem ein Mitteilungsbedürfnis und kommunikative Absichten unterstellt. Die Bezugspersonen werden sich dabei um dialogähnliche Situationen bemühen (Bruner 1977).

„Über den Dialog schafft [die Mutter] eine gemeinsame Erfahrungswelt: Indem sie das Verhalten des Säuglings interpretiert und diesem Bedeutung zuweist, bringt sie den Säugling dazu, selbst Konzepte und Regeln zu erkennen und sich eine Repräsentation der ihn umgebenden Personen- und Sachumwelt aufzubauen. Diese wiederum bildet eine wichtige Basis für den Spracherwerb.“ (Grimm 1998, 746)

Zu den ersten Mustern der De- und Enkodierung, die das Kind herausbildet, gehören solche der Intonation (stimmliche Modulation), Mimik und Gestik. Das Kind lernt, verschiedene Äußerungsformen zu differenzieren. Ebenso lernt es, sich in steigendem Masse kommunikativ mitzuteilen, bevor es überhaupt sprechen kann. Viele Untersuchungen zur frühen Mutter - Kind - Interaktion, deren Basis die Bindungstheorie von Bowlby²⁴ darstellt, haben gezeigt, dass Säuglinge schon in den ersten Lebenswochen soziale Interaktionsmuster mit den ihnen vertrauten Bezugspersonen herausbilden (Damon 1989). Deshalb ist der dialogische Austausch zwischen Kind und Erwachsenen - insbesondere die positive emotionale Beziehung zwischen Mutter und Kind während des ersten Lebensjahrs - von so grundlegender Bedeutung für den darauf aufbauenden Spracherwerb. Dieser Mutter-Kind-Dialog ist ein wechselseitiger Prozess des Agierens und Reagierens, der von der Mutter ebenso Steuerungs- wie auch Anpassungsleistungen erfordert. Gerade „(...) die sensitiven Anpassungsleistungen der Mutter an die Bedürfnisse und Fähigkeiten des Säuglings bilden einen sehr guten Prädiktor für die kindliche Entwicklung.“ (Grimm 1998, 745)

Von der Mutter wird dieser Dialog intuitiv ungefähr bis zum fünften Lebensjahr dem Alter angemessen, also unter Berücksichtigung des fortschreitenden Entwicklungsstandes des

²⁴ Vergleiche hierzu Bowlbys Ausführungen in „Attachment and loss“.

Kindes, geführt. Sprachliche Anpassungsleistungen dieser Art werden in der Literatur auch als „baby-talk“ oder „motherese“ beschrieben (Grimm 1998). In diesem Zusammenhang ist sehr häufig auch von der sogenannten „Ammensprache“ die Rede. Sie wird von den Bezugspersonen überwiegend während der ersten 12 Monate des neugeborenen Kindes verwendet. Dabei wird in hoher Tonlage gesprochen, nämlich zwischen 400 und 600 Hz. (vgl. Grimm 1998, 745), und die Mutter macht lange Pausen an den Satzenden. Auf diese Weise lenkt sie durch Akzentuierung die Aufmerksamkeit des Kindes auf wichtige Wörter. Sie verwendet einfache Sätze und einen kindgemäßen Wortschatz. Die Ammensprache ist ein weitgehend kulturunabhängiges Phänomen und schafft eine besondere, den Spracherwerb begünstigende Situation. Bruner bezeichnet die Ammensprache als eine „highly interactive situation.“ (Bruner zit. n. Grimm 1998, 746) Im Verlauf der weiteren Entwicklung gewinnen dann strukturierte Handlungssituationen zwischen Kind und Bezugsperson zunehmend an Bedeutung.

Die Strukturierung geschieht dabei wie folgt. Die Mutter grenzt Informationen auf eine bestimmte Weise so ein, dass das Kind damit nicht überfordert wird. Sie lenkt die Aufmerksamkeit des Kindes auf einen kleinen situationsbezogenen Ausschnitt der Realität. Rituell wiederholte Muster der Kommunikation, die sich zu Routinen entwickeln, spielen in diesem Zeitraum eine wichtige Rolle. In der Auseinandersetzung mit dem Kind bietet die Mutter dem Kind „eine einfache vertikale Dialogstruktur mit konstanter Reihenfolge der Äußerungen an“ (Grimm 1998, 747). Dieses „Hilfesystem“ (Bruner 1987, 12) unterstützt das Kind beim Spracherwerb. Denn erreicht wird so eine gemeinsame Aufmerksamkeitsausrichtung, die als grundlegend für die Entwicklung des Sprachverständnisses und den sprachlichen Austausch über Dinge und Ereignisse angesehen wird (Bruner 1987). Den Interaktionsstilen und ihrer Anpassung an die kindliche Entwicklung scheint ein intuitives, wahrscheinlich angeborenes Verhalten der Betreuungspersonen zu Grunde zu liegen, dass dem Kind den Zugang zur Sprache bereitet (Papousek 1990).

Mit der zunehmenden Fähigkeit des Kindes, Sprache zu verstehen, erhöht sich nach und nach dann auch die Komplexität des elterlichen Sprachstils. Dieses Wechselverhältnis zwischen Kompetenzerweiterung und Anforderungssteigerung verweist zugleich, wie Bruner hervorhebt, auf einen Zusammenhang von Sprache und Sozialisation.

„Die Kinder lernen ursprünglich, die Sprache (oder deren vorsprachliche Vorläufer) zu gebrauchen, um ihre Ziele zu erreichen, um mit Erwachsenen zu spielen, um mit den Personen verbunden zu bleiben, von welchen sie abhängen. Dabei treffen sie auf die von der Kultur gesetzten Bedingungen, die ihnen in Form von Vorschriften und Einschränkungen von Seiten der Eltern entgegentreten. Was den Lernprozess in Gang hält, ist nicht die Dynamik des Spracherwerbs selber, sondern die Notwendigkeit, mit den Anforderungen der Kultur fertig zu werden.“ (Bruner 1987, 88)

2.1.3 Kognitive Entwicklung: Von der vorsprachlichen Kommunikation zum Wort

Das Sprachvorbild der Mutter und der sprachliche Input der engeren sozialen Umgebung bilden eine Grundlage der Sprachentwicklung, die sensomotorischen Expressionen des Kindes in der Interaktion mit seinen Bezugspersonen eine zweite. Jean Piagets hierarchisches Stufenmodell der Entwicklung lässt diesen Zusammenhang deutlich werden. Seine Analysen zeigen, dass komplexere kognitive Leistungen, also auch die sprachlich-symbolische, erst heranreifen können, wenn vorhergegangene sensomotorische Fähigkeiten ausgebildet sind (Flammer 1988, 148ff). Denn die kognitive Entwicklung hat als Ausgangspunkt und Grundlage ja weitgehend die Ebenen der Wahrnehmung und Motorik sowie deren ineinandergreifende Koordination.

Dieses Zusammenspiel nutzen die Eltern sprachlernunterstützend, z.B. durch sozial-kommunikative Rituale. Diese besondere taktil-kinästhetische Dimension von Interaktionsspielen sind für das Kind bald vorhersehbar und verstehbar (vgl. 2.1.2). Im Grunde ist „die taktile Kommunikation die erste Sprache des Kindes, auf der die verbale Sprache aufbaut“ (Zimmer 1995, 106). Der Säugling erfährt über die Art der Berührungen seiner Bezugsperson, ob er angenommen ist oder eher auf Ablehnung stößt. Deshalb ist die Haut des Säuglings das erste wichtige Kommunikationsmittel. Taktile Berührungen sind „eine Grundlage der sozialen Existenz“, sie sind für die Entwicklung lebensnotwendig (ebd. 106). In diese ritualisierten Episoden betten die Bezugspersonen Worte ein, deren jeweilige Bedeutung das Kind zunächst nur in spezifischen Kontexten zu verstehen in der Lage ist, um sie dann darauf aufbauend zu imitieren und in das eigene Repertoire zu übernehmen.

Das Entstehen fester Verbindungen zwischen dem durch das Wort vermittelten Reiz und dem Sinnesreiz führt schließlich dazu, dass der konkrete Reiz vom Wort ersetzt wird. Die Sprache ihrerseits reguliert wiederum in zunehmendem Masse das gesamte motorische Verhalten. Die zahlreichen spontanen Bewegungsanreize, die das Kind zunächst über die Sinne aufgenommen hat, werden nach und nach durch sprachliche Vorgänge ersetzt. In dieser Phase kommt es zu ersten Verknüpfungen zwischen der Sprache und Kognition. Erkannt wird der Unterschied zwischen dem eigenen Ich und Objekten. Nach Piaget handelt es dabei um jenen Zeitpunkt der Entwicklung, zu dem Kinder anfangen sich intelligent mit ihrer Umwelt auseinander zu setzen. Sie fangen z.B. an zu begreifen, dass Gegenstände auch dann existieren, wenn man sie nicht mehr sieht. Das Erreichen der sogenannten „Objekt- Permanenz“ verweist auf einen zentralen Zusammenhang von Kognition und Sprache; sie ist die Voraussetzung dafür, dass Bezeichnungen bzw. Wörter an sensomotorische Schemata angekoppelt werden können (Szagun 2000, 83 ff.). Jetzt finden auch erste Symbolhandlungen, Nachahmungen und Spiele statt. Kinder entwickeln innere Bilder und Modelle (Flammer 1993, 145 ff.).

Allerdings sind Kinder bis zum Vorschulalter nicht in der Lage, sich in die Perspektive ihres Gesprächspartners zu versetzen. Warum dies so ist, zeigt Piagets Konzept des *Egozentrismus*. Es bezeichnet eine Form des kindlichen Denkens, das sich noch ausschließlich an der unmittelbaren Wahrnehmung und Erfahrung orientiert. Das Kind sieht seinen eigenen Standpunkt während dieser Phase als den einzig möglichen an. Zu diesem Zeitpunkt haben Wörter noch eine ganz individuelle Bedeutung. Objekte werden nicht mit konventionellen Bedeutungen verbunden, sondern mit spezifisch individuellen, die aus ihrer Sicht mehr der Situation entsprechen. So monologisieren z.B. Dreijährige noch sehr viel und reden nebeneinander her. Sie tauschen sich weniger aus als ältere Kinder, und können nach Piaget noch keine Absprachen treffen.

„Manchmal kann man beobachten, wie ein Dutzend Kinder, jedes an einem Tische oder in Gruppen zu zweit oder zu dritt, einfach vor sich hinredet, ohne sich um den Nachbarn zu kümmern.“ (Piaget zit. n. Kesselring 1988, 105)

Erst allmählich lernt das Kind sich in andere hineinzusetzen und bei Gesprächen den Zuhörer zu berücksichtigen. Dies geht einher mit der *Dezentrierung* des kindlichen Denkens, d.h. einer Unterscheidung zwischen der eigenen Position, eigenen Interessen und Meinungen und denen des Gegenübers. Nach Apeltauer setzt ein bewusster Einsatz von Sprache voraus, „dass man zwischen Referenzobjekt und Wort, zwischen Form und Inhalt, zwischen Gesagtem und Gemeintem differenzieren und angemessene sprachliche Formen (Register) für eine Situation oder ein Thema nutzen kann“, Fähigkeiten, über die Kinder relativ spät verfügen (Apeltauer 1997, 25). Die Fähigkeit, die Perspektive des Gegenüber zu berücksichtigen, wird als Grundvoraussetzung der Identitätsbildung angesehen.

2.1.4 Spracherwerb in der Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen

Der Spracherwerb erfolgt nicht nur im Dialog mit erwachsenen Bezugspersonen, sondern auch und vor allem in und durch die Interaktion mit Altersgleichen, also den sogenannten „peer-group“ Mitgliedern. Auch Dialoge zwischen Kindern erfordern die Fähigkeit zur Anpassung der eigenen Sprachproduktion an die – in diesem Falle - altersgleichen Gesprächsteilnehmer. Sie haben somit einen zentralen Stellenwert für den Erwerb von Gesprächskompetenz. Wichtig ist, dass die Erfahrungen, die Kinder bei Gesprächen mit Gleichaltrigen machen, anders sind als die, die sie im Austausch mit Erwachsenen haben. Bei Dialogen mit Erwachsenen überwiegen jene Formen des kindlichen Fragens, die seiner Abhängigkeit von den Bezugspersonen und somit auch der Asymmetrie der sozialen Beziehung Ausdruck verleihen. In den Gesprächen mit anderen Kindern herrscht hingegen mehr das Moment an sozialer Symmetrie und kooperativer Koordination vor, verbunden mit der Feststellung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten. So sind Kinder im Kindergarten bspw. gefordert, Gespräche zu führen und zu organisieren (Szagun 2000).

Die Strukturhilfen, mit denen die dominierenden Eltern den Dialog früher aufrechterhalten haben, fallen in der Kommunikation mit Gleichaltrigen weg. Die Kinder fangen an, ihre Sprache selbstständig zu gebrauchen und die Ausrichtung ihrer Aufmerksamkeit gemeinsam zu bestimmen. Durch die Auseinandersetzung mit anderen Kindern wird der kindliche Sprachgebrauch zunehmend sozialisiert, m.a.W., sie werden immer kompetenter in der Gesprächsführung und halten Gesprächsregeln ein. „Da Kinder mehr Aufmerksamkeit voneinander fordern, sich einmischen und Monologe unterbrechen, ist der egozentrische Sprachgebrauch weniger ausgeprägt, als im Zusammensein von Kindern und Erwachsenen.“ (Kolonko 1996, 133)

Erste Formen von Gesprächen lassen sich nach Piaget bereits vor Beendigung des dritten Lebensjahres beobachten (Piaget 1972). Frühe Dialoge zwischen Kindern können bspw. zunächst in einer wechselseitigen Kommentierung einer parallel ablaufenden Handlung bestehen. Spricht eines der Kinder in einem Monolog, wird das andere versuchen, diesen Monolog durch Fragen zu unterbrechen. Allerdings sind Dialoge zu diesem Zeitpunkt noch stark kontextgebunden.

Wachsende Kompetenzen lassen sich bei Kindern im Vorschulalter (3,5 –5) erkennen. Sie beherrschen die Organisation des Sprecherwechsel soweit, dass es nur selten zu Überlappungen der Beiträge kommt. Mit zunehmenden Alter wird dieser immer besser aufeinander abgestimmt. Wie komplex sich das Zusammenspiel verschiedener Sprachebenen gestaltet, thematisieren die folgende Abschnitte

2.1.5 Sprachebenen, Sprachformen und sprachliche Komplexität

Das Sprechen und das Sprachverständnis beinhalten En- und Dekodierungsvorgänge auf verschiedenen Sprachebenen. Exemplarisch transparent macht das Zusammenspiel von Benennung, Lautproduktion, Grammatik, sprachlicher Kreativität und Bedeutungsmöglichkeiten wie so oft eine gute Freundin, die eigentlich fast alle Kinder kennen, und von der auch die meisten Erwachsenen schon etwas gehört haben:

„'Denkt bloß', sagt Pippi träumerisch, ‚denkt bloß, dass ich das gefunden habe. Gerade ich und niemand anders!' ‚Was hast du denn gefunden?' fragten Thomas und Annika. ...'Ein neues Wort, sagte Pippi', und sie schaute Thomas und Annika glücklich an. ‚Ein funkelnelneues Wort!' ‚Was für ein Wort? fragte Thomas. ‚Ein wunderschönes Wort', sagte Pippi. ‚Eins der besten, die ich je gehört habe.' ‚So sag es doch', sagte Annika. ‚Spunk!' Sagte Pippi triumphierend. ‚Spunk?' fragte Thomas. ‚Was bedeutet das?' ‚Wenn ich das bloß wüßte', sagte Pippi. ‚Das einzige was ich weiß, ist, daß es nicht Staubsauger bedeutet.'(...) ‚Aber, wenn du nicht weißt, was es bedeutet, dann nützt es ja nichts!' ‚Nein, das ist es ja, was mich ärgert', sagte Pippi. ‚Wer hat eigentlich zuerst herausgefunden, was die Wörter alle bedeuten sollen?' fragte Thomas. ‚Vermutlich ein Haufen alter Professoren', sagte Pippi.“ (Szagun 1983, 1) Danach machte sich Pippi auf den Weg, um das Wort zu finden.

2.1.5.1 Lauterwerb und Lautproduktion

Nicht das Wort steht am Anfang, sondern genau genommen der Schrei. Werden auf diese Weise Bedürfnisse artikuliert und Reaktionen bei den Bezugspersonen hervorgerufen, so reagiert der Säugling umgekehrt auf Reize der Mutter und plappert scheinbar sinnlose Laute und Silben nach. Sprechen entsteht durch das Bewegen unserer Artikulationsorgane. Für die Lautproduktion benötigen wir unsere Lippen, die Zunge, den Unterkiefer, das Gaumensegel sowie die Zähne, den Gaumen und das Zäpfchen. Mit den Muskeln der Lippen, der Zunge, der Wangen und des Halses machen wir in schneller Folge viele kleine und feine Bewegungen. Die Entwicklung der Sprechorgane während der Nahrungsaufnahme läuft parallel zur Lautbildung des Säuglings. Ob die Artikulation klar, präzise und verständlich oder undeutlich und verwaschen ist, hängt vom Zusammenspiel aller Organe und Muskulaturen ab. Ein neues schwieriges Wort wird manchmal tagelang wiederholt, bis die Aussprache flüssig gelingt, d.h. bis die feinmotorische Sprechbewegung - ähnlich der grobmotorischen Bewegungsabläufe - automatisiert wird.

In gewisser Weise vollzieht sich der Prozess des Lauterwerbs auf zwei Ebenen, auf der phonetischen und der phonologischen. Zum einen lernt das Kind die akustische Differenzierung und die artikulatorische Produktion von Lauten, zum anderen erwirbt es ein muttersprachlich spezifisches Lautsystem (Grimm 1998). Das Erlernen der Sprachlaute scheint in einer gewissen Reihenfolge stattzufinden. Der altersspezifische Lautbestand bestätigt diese Tendenz, wie sich aus der nachfolgenden Tabelle entnehmen lässt.

Alter	Lautgruppen
4 – 6 Jahre	Alle Laute werden korrekt gebildet
3 - 4 Jahre	Bis auf die Zischlaute beherrscht das Kind die Laute der Muttersprache
2,5 - 3 Jahre	Das Kind beginnt Lautverbindungen zu lernen; kn, bl, gr
2 – 2,5 Jahre	k, g, ch, r
1,5 – 2 Jahre	w, t, f, d
1 – 1,5 Jahre	m, p, b, n
0,5 – 1 Jahr	Vokale

Tabelle 1: Lautbeherrschung und Lebensalter (Wendtland 2000, 25)

Kinder lernen bestimmte Laute und Lautverbindungen zeitlich früher als andere. Beim Lauterwerb handelt es sich keineswegs um eine passive Aneignung der Regeln der Umgebungssprache, sondern um eine kreative, aktive Eigenleistung des Kindes. Es entwirft eigene Regeln, die es nach gründlicher Prüfung wieder verwirft oder beibehält. Im Verlauf des Lauterwerbs wenden Kinder systematische Vereinfachungsprozesse an, mittels derer sie die Komplexität der Erwachsenensprache reduzieren. Diese im Zuge des Erwerbs gemachten „Fehler“ ergeben sich aus einem jeweiligen phonologischen Regelsystem; sie bedeuten nicht die Unfähigkeit Laute korrekt zu artikulieren. (Apeltauer 1997) Die Lautproduktion bei der Aneignung der Muttersprache folgt i.d.R. phonologischen Mustern, denn der Lauterwerb besteht nicht in der Aneignung von Einzellauten und ist nicht wie die Wortexplosion sprunghaft, sondern kann bis ins Vorschulalter dauern.

2.1.5.2 Grammatik

In der Spracherwerbsforschung besteht Einigkeit darüber, dass kommunikative, semantisch-kognitive Komponenten sowie ein interner Spracherwerbsmechanismus im Sinne einer angeborenen Disposition für den Grammatikerwerb bedeutsam sind (Szagun 2000)²⁵. Innerhalb bestimmter Erwerbsphasen verwenden Kinder eigene Strukturen, die in der Erwachsenensprache nicht vorkommen, sich aber im Laufe der Zeit immer mehr der Erwachsenensprache annähern. Deshalb stellt das Erlernen grammatikalischer Strukturen eine kreative - generative - Eigenleistung des Kindes dar und basiert nicht auf reiner Nachahmung des Gehörten (vgl. Lauterwerb), auch wenn diese dabei natürlich auch eine Rolle spielen mag.

„In erstaunlich kurzer Zeit und ohne große sichtbare Anstrengung erwerben Kinder normalerweise die Sprache ihrer Umwelt. (...) Ans phantastische grenzt diese Leistung dann, bezieht man zudem den hochabstrakten Charakter der Sprache in die Überlegung mit ein: Kinder, die sich noch kaum die Schuhe zubinden und gerade auf drei zählen können, leiten aus der gehörten Sprache nicht formal gelehrt grammatische Regeln ab und wenden sie generalisierend an. (...) Wie ist diese Leistung möglich? Auf diese Frage hat die Wissenschaft (noch) keine gültige Theorie als erklärende Antwort bereit. So stehen zu der Schnelligkeit und der Leichtigkeit des kindlichen Spracherwerbs viele Jahre angestrebter und zäher Forschungsbemühungen in einem eigentümlichen Kontrast.“ (Grimm 1984, 30)

Aus pädagogischer Sicht sind vor allem sprachfördernde Zusammenhänge zwischen Welt und Wort beim Grammatikerwerb von besonderem Interesse. Deshalb werde ich im folgenden einen Überblick über die diesbezüglichen Entwicklungsstadien geben.

²⁵ Die Theoriediskussion um den Grammatikerwerb, insbesondere die um den angeborenen Spracherwerbsmechanismus soll hier nicht ausgeführt werden (vgl. hierzu Szagun 1986, Bruner 1987).

2.1.5.2.1 Einwortäußerungen

Bowerman (1982) unterscheidet drei Stufen der Reorganisation der Grammatik. Die erste Stufe nennt er „rote stage“; in ihr werden einzelne Formen unanalysiert im Gedächtnis gespeichert und verbindungslos abgerufen (Bowerman in Grimm 1998, 728). In der Phase der Einwortäußerungen spricht das Kind einzelne Wörter, aber es kommen noch keine syntaktischen Verbindungen vor. Diese Phase beginnt im Alter zwischen 12 und 18 Monaten, wenn das Kind nur wenige Wortarten beherrscht. Anfangs handelt es um Wörter, deren Bedeutungen von jenen der Erwachsenen noch abweichen. Meistens handelt es sich um Nomen, Adverbien, Verbpartikel und Demonstrativa (Szgun 2000).

Fragen werden in dieser Phase durch Intonation, nicht aber durch syntaktische Operationen zum Ausdruck gebracht. Ferner beginnt das Kind das Wort „nein“ zu verwenden. Stern & Stern (1928) sind diesbezüglich der Auffassung, dass es sich dabei allerdings eher um die Ablehnung eines Zustandes und weniger um die Negation einer Aussage handelt (Szgun 2000).

Gegen Ende dieser Phase sind erste Wortaneinanderreihungen zu beobachten. Sie folgen noch keinem syntaktischen Prinzip, aber sie geben dem Satz eine Bedeutung. Die Bezugspersonen spielen hier eine wesentliche Rolle. Durch Erweiterung der kindlichen Äußerungen tragen sie dazu bei, dass das Kind anfängt Wörter sinnvoll an einander zu reihen (vgl. 2.1.3).

2.1.5.2.2 Zweiwortäußerung

Das Zweiwortstadium beginnt gewöhnlich in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres. Das Kind verwendet jetzt Äußerungen, die elementare Satzstrukturen aufweisen. Die Zweiwortäußerungen kommen mit weniger Kontextinformationen aus. Zudem ist das Kind jetzt in der Lage, Relationen zwischen Objekten auszudrücken und auf eigene Tätigkeiten aufmerksam zu machen (Butzkamm 1999). Das Kind hat gelernt sprachliche Elemente so zu kombinieren, dass sich seine Möglichkeiten des Ausdrucks erweitern.

An Zweiwortäußerungen lässt sich die Verbindung zwischen Sprache und kognitiver Entwicklung verdeutlichen. Denn um „Ball weg“ sagen zu können, muss das Kind die Fähigkeit zur Objekt-Permanenz bereits entwickelt haben. Bei den verwendeten Wörtern handelt es sich um sogenannte „Inhaltswörter“, also Nomen, Adverbien, Verben und Adjektive. Dies macht deutlich, dass „in der frühen Kindersprache die lexikalische Funktion noch eine uneingeschränkte Priorität vor der grammatischen Funktion besitzt“ (Holtz 1989, 101).

2.1.5.2.3 Drei- und Mehrwortäußerungen

Zu Beginn des dritten Lebensjahres sind Kinder meist in der Lage, Mehrwortsätze zu konstruieren. Die Sätze werden länger. Diese zunächst quantitative Erweiterung ist auf die zusätzliche Benutzung von Adverbien zurückzuführen. Gleichzeitig ist eine qualitative Veränderung deutlich. „Zwischen ca. 2;0 und 4;0 werden wohl die meisten Flexionsmorpheme erlernt, und auch die Syntax der Kinder wird schnell komplexer.“ (Szagun 2000, 35)

An dieser Stelle tritt die zweite Phase der Reorganisation der Grammatik auf den Plan. Bowerman (1986) nennt sie „rule stage“ (Bowerman in Grimm 1998, 728). Ihr besonderes Kennzeichen besteht in einer ausgeprägten Tendenz zur „Übergeneralisierung“. Dabei werden regelmäßige Muster auf unregelmäßige Formen ausgedehnt. Die Übergeneralisierung wendet beispielweise auf unregelmäßige Verben ähnliche Prinzipien wie bei der zuvor weitgehend korrekten Anwendung regelmäßiger Formen an. „Ich bin guter geschwimmt als du,“ könnte bspw. ein Satz lauten, ohne dass die Kinder ihn als falsch empfinden. Ebenso werden Plural- und Genusformen übergeneralisiert. (Szagun 2000, 79f) Erworbene Regeln werden von den Kindern zunächst strikt angewendet. An den morphologischen „Fehlern“ lässt sich allerdings erkennen, dass Kinder schrittweise zunehmend abstraktere Strukturen erkennen (Grimm 1998).

Der letzte Entwicklungsschritt ermöglicht es den Kindern, komplexere syntaktische Strukturen zu bilden. Mit anderen Worten: Nachdem das Kind gelernt hat, Phoneme, also kleinste lautliche Einheiten zu Wörtern zu kombinieren, und dann auch Wörter zu Sätzen zusammen zu fügen, sind sie danach imstande, Sätze mit Nebensätzen zu kombinieren. Für den Erwerb dieser komplexen Strukturen und die Fähigkeit, sie korrekt zu verwenden, ist ein schon sehr tiefes Sprachverständnis unerlässlich. Dabei resultiert die kognitive Repräsentation aus ihrer individuellen Welt-Anschauung. Mit dem sich entwickelnden Verständnis für Zusammenhänge und Relationen verändern sich nicht nur grammatische Strukturen, sondern auch die Bedeutungen von Wörtern.

2.1.6 Bedeutungsentwicklung

„Die Welt wird Wort“ – mit diesem ebenso knappen wie eingängigen Satz skizziert Butzkamm den Hauptaspekt der Bedeutungsentwicklung (Butzkamm 2002, 73). Dabei geht es nicht um eine quantitative Erweiterung des Wortschatzes, sondern um die je besondere Qualität, die Wörter für Kinder besitzen. Generell vollzieht sich der Prozess der Bedeutungsentwicklung über das ganze Leben hinweg. Das Wort ist Laut und arbiträres Zeichen, beides wird in spezifischen Lernprozessen erworben. Seinen inhaltlichen Gehalt erhält das Wort dabei nicht nur im Dialog mit den Bezugspersonen, sondern das Kind erschließt sich

diesen in einem subjektiven Konstruktionsprozess (Szagun 2000). Die zunächst subjektiven Vorstellungen eines Begriffs verallgemeinert es im Laufe der Zeit und integriert sie in das Bewusstsein. Deshalb unterscheidet sich der Sinn von Begriffen für Kinder anfangs noch stark von dem, den sie für Erwachsene haben.

Die Beschreibung der Umwelt in Wörtern und Sätzen nimmt im Entwicklungsverlauf eine wesentliche Stellung ein. Im Rahmen komplexer Interaktionen realisiert das Kleinkind, dass bestimmte Dinge, Zustände und Handlungen sich in der Sprache symbolhaft widerspiegeln. In dieser Hinsicht ist die Begriffserweiterung auch sozio-kulturell bedingt, insofern das Kind sich jene Wörter aneignet, die in seinem Umfeld relevant sind. Dies zeigt sich auch in der Reihenfolge der Wörter, die die Kinder nacheinander lernen. Weiterhin haben Untersuchungen gezeigt, wie unterschiedliche Lebensbedingungen sich auf den Erwerb des Wortschatzes auswirken und dessen Reichtum beeinflussen (Götte 1994). Denn Kinder sprechen zunächst über Dinge und Lebewesen in ihrer Umgebung. Der Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt beginnt bereits während der ersten beiden Lebensjahre (Piaget 1990). Die Kinder verleihen den Wörtern eine subjektiv willkürliche Bestimmung entlang ihren spezifischen Empfindungen:

„Das Wort ist das Mittel für die Kinder, vereinzelte Erfahrungen zu systematisieren und zu ordnen. Mittels dieses Prozesses lassen sich Erfahrungen voneinander abgrenzen und werden kognitiv handhabbar und kommunizierbar.“ (Jampert 2002, 27)

Gegen Ende des ersten Lebensjahres beginnt das Kind, erste Wörter zu sprechen und zu verstehen. Das Kind lernt, Dinge mit Wörtern zu bezeichnen. Allerdings sind die Bedeutungen anfangs noch instabil. Auf der Bedeutungsebene beschreiben die Einwortäußerungen oder sogenannte „Globalwörter (Butzkamm 1999) entweder eine ganze Situation, ein Merkmal oder eine Funktionalität. „Ball“ kann demnach vieles bedeuten, z.B. „der Ball ist weg“, „ich will den Ball“ oder „spiel mit mir Ball“. Mit „Ball“ könnte auch alles gemeint sein, was rund ist bzw. was rollt.

Das Erreichen des bereits angeführten Stadiums der Objekt-Permanenz gilt auch auf der Ebene der Bedeutungsentwicklung als Meilenstein von Spracherwerbsprozessen. Kinder können nun etwas – Personen, Dinge, Handlungen – thematisieren, auch wenn diese nicht anwesend und somit der unmittelbaren Wahrnehmung nicht zugänglich sind. Möglich ist dies, weil das Kind im zweiten Lebensjahr erste Vorstellungsbilder und Symbole herausbildet. Nach Piaget (1990) spielt bei der Entwicklung der symbolischen Funktionen die Nachahmung von Objekten – begriffen als aktive, konstruierende Tätigkeit - eine bedeutende Rolle

Für die Sprachförderung von Interesse ist an dieser Stelle die Verknüpfung von Sprache und Welt vermittelt sinnlichen Erkennens. Alles was für das Kind hörbar, fühlbar und

greifbar ist, trägt zur Erweiterung des Begriffsverständnisse bei. Wer ein Kind in seiner sprachlichen Entwicklung unterstützen möchte, tut gut daran, gemeinsam vollzogene Handlungen und erlebte Situationen zu kommentieren. Denn in dieser Phase wird das Kind immer wissbegieriger. Es beginnt z.B. Bezeichnungen für bestimmte Objekte oder Handlungen zu erfragen. Darin manifestieren sich auch Strategien der Rückversicherung; das Kind will wissen, ob es den Erwachsenen richtig verstanden hat. Das Fragen verweist auf die Entdeckung der symbolischen und kommunikativen Funktionen der Sprache durch das Kind (Wygotski 1991, 89). Es hat ein Wissen darüber erlangt, dass ein bestimmtes Wort bei seinem Gegenüber eine bestimmte Vorstellung auslöst. Durch die Fähigkeit aktuelle Wahrnehmungen mit inneren Bildern in Verbindung zu bringen und zu vergleichen, wird die Wortbedeutung zunehmend stabiler.

In diesem Zusammenhang wichtig ist natürlich auch die Entwicklung des kindlichen Wortschatzes. Was seinen Umfang betrifft, so hängt dieser in erheblichen Maß von der Intensität des sprachlichen Inputs der sozialen Umwelt ab, also vom Spektrum an gegebenen Möglichkeiten, Namen von Sachen und Bezeichnungen von Sachverhalten zu erfahren. Es ist dann insbesondere das im Vorschulalter sprachlich vermittelte Wissen, das es einen günstigen Zeitpunkt zur Erweiterung des Wortschatzes darstellt, und zwar vor allem dann, wenn es sich um abstrakte Begriffe handelt.

2.1.7 Sprache und Spiel

Spracherwerb und Symbolspielentwicklung stehen in einem engen wechselseitigen Verhältnis. „Mit der sprachlichen Symbolfunktion hängt nach Piaget (...) auch das symbolische Spiel zusammen. (...) Es tritt im Alter von zwölf oder dreizehn Monaten ziemlich plötzlich und zeitgleich mit den ersten Wörtern auf.“ (Butzkamm 1999, 82)

Im Symbolspiel entwickelt das Kind die Fähigkeit, real verfügbare, äußere Gegenstände durch das innere Bild zu repräsentieren. Plötzlich kann das Kind so tun „als ob“. Im Spiel verbinden sich die Bereiche Sprache, Wahrnehmung und Bewegung miteinander. Nach Piaget (1969) übt das Kind Leistungen im Spiel ein, die ihm die Entwicklung auf den Stufen der sensomotorischen, der präoperationalen und der konkret-operationalen Intelligenz abverlangt (Montada 1987, 414-427).

Es lassen sich Verbindungen zwischen Symbolspiel und Spracherwerb aufzeigen, die auch unter dem Gesichtspunkt sprachpädagogischer Entwicklungsbegleitung bedeutsam sind:

- Die einfachste Form ist das Parallelspiel. Die Kinder spielen mit dem gleichen Spielzeug, ohne sich abwechselnd ins Spiel einzubeziehen. Sie spielen eher nebeneinander als miteinander. Zu dieser Spielform gehört nicht unbedingt eine sprachliche Begleitung durch die Kinder.

- Die nächst höhere Form stellt das assoziative Spiel dar. Hier werden Vereinbarungen über den gemeinsamen Spielgegenstand getroffen. Die gemeinsame Handlung wird seitens der Kinder sprachlich kommentiert und festgelegt. Das Spiel ist noch an die aktuelle Handlung gebunden.
- Erst im kooperativen Spiel steht dann ein gemeinsames Ziel im Vordergrund. Rollen werden aufgeteilt, ein gemeinsames Ziel wird vereinbart. Die Sprache als Medium der Festlegung von Vereinbarungen spielt eine wichtige Rolle.

Die Fähigkeit zur Durchführung komplexer und relativ geordneter Spielhandlungen steht, wie hier erkennbar wird, in engem Zusammenhang mit dem Spracherwerb. So hat das Kind durch die repräsentative Funktion der Sprache die Möglichkeit seine Spielaktivitäten sprachlich zu begleiten (Kolonko 1996). Das Spiel gewinnt für die Kinder eine neue Qualität. So vergegenständlicht sich die Bedeutung des Spiels durch die Sprache und kann auf diese Weise bewusst erlebt werden. Belegt wurde der Einfluss der Sprache auf kindliches Handeln insbesondere durch die Untersuchungen von Lurija und Judowitsch (1973).

2.2 Mehrsprachigkeit

Das Jahr 2001 ist vom Europarat und von der Europäischen Union als „Europäisches Jahr der Sprachen“ ausgerufen worden. Verbunden ist mit diesem Vorstoß das Ziel, „bei der breiten Öffentlichkeit das Wissen um und das Verständnis für die Sprachenvielfalt Europas (...) zu fördern“ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2001, 6). Aufmerksam gemacht werden soll auf die Tatsache, dass im 21. Jahrhundert so gut wie alle Europäer in einer multilingualen Umgebung leben. Die sprachlich-kulturelle Pluralisierung des Alltagslebens in der Folge transnationaler Wanderungen spielt dabei eine wichtige Rolle, diese aber nicht allein.

Auch andere Aspekte weltumspannender Formen des sozialen Wandels sind hier zu benennen. So verweisen auch die Tourismus- oder Medienentwicklung (Fernsehen, Rundfunk, Presse) auf Multilingualität, und ebenso die Produktbeschreibungen in den Supermärkten. Kaum ein Haushaltsgerät (Mobiltelefone, Fernseh- und Videogeräte), das nicht in vielen Sprachen programmiert werden könnte. Dennoch halten viele Europäerinnen und Europäer Einsprachigkeit im Alltag für eine fraglos gegebene Norm. Sie haben nur selten ein Bewusstsein davon, dass die Hälfte bis ein Drittel der Weltbevölkerung wenigstens zweisprachig, zu einem beachtlichen Teil gar dreisprachig sind. Tatsächlich ist in einer globalen Perspektive Zwei- und Mehrsprachigkeit das Normale. So gibt es auf der Welt ca. 180 Staaten, die über eine Vielfalt von weit mehr als 5.000 gesprochenen Sprachen verfügen (Butzkamm 1999).

Das vermittelt ein Bild davon, wie viele Menschen von Geburt an mit mehreren Sprachen aufwachsen und/oder mehrsprachig werden. Bereits als Kind, Jugendlicher oder später als Erwachsener lernen sie durch den alltäglichen Kontakt weitere Sprachen. Oder sie werden in einer oder in mehreren Sprachen - zum Beispiel in der Schule - unterrichtet. Allerdings ist letzteres sowohl in globaler als auch historischer Perspektive nicht unbedingt das Typische. Die Menschen haben bereits vor Tausenden von Jahren auf natürliche Weise viele Sprachen gelernt, also schon zu Zeiten, bevor man an Institutionen wie Schulen und Unterrichtssysteme überhaupt denken konnte.

2.2.1 Zweit- und Mehrspracherwerb

Sprachentwicklung ist, wie in den vorangehenden Abschnitten dargestellt, Teil der Gesamtentwicklung. Dies gilt natürlich auch für das zwei- oder mehrsprachige Aufwachsens von Kindern in multilingualen Umgebungen. Dennoch gibt es einige Besonderheiten. Dazu gehören die folgenden, mittels begrifflicher Unterscheidungen der Sprachforschung beschriebenen Phänomene, die ich hier aus Gründen der Übersichtlichkeit etwas schärfer einander gegenübergestellt habe als sie es tatsächlich sind.

2.2.2 Arten und Weisen des Zweitspracherwerbs

Der Erwerb einer zweiten oder dritten Sprache kann gesteuert oder ungesteuert erfolgen. Die meisten „einsprachigen“ Absolventen des Bildungssystems in Deutschland sind ja zumeist gar nicht monolingual, denn i.d.R. haben sie zumindest in der Schule den sogenannten Fremdsprachenunterricht erfahren. In diesem Rahmen haben sie zusätzlich zur Muttersprache eine oder mehrere andere Sprachen gelernt. Diese Form des Spracherwerbs ist gesteuert in dem Sinne, in Bildungsinstitutionen oder Sprachschulen angeboten wird und didaktisch aufeinander aufbauenden Unterrichtseinheiten folgt. Das Grammatikverständnis vor allem im schulischen Kontext ist ein präskriptiv-normatives (Apeltauer 1997). Es äußert sich z.B. darin, dass Abweichungen von der sprachlichen Standardnorm mit besonderer Eindeutigkeit als richtig oder falsch bewertet werden. Eine „falsche“ Aussprache, ein „falsches“ Pluralmorphem („die Männers“ anstatt „die Männer“) gelten als Fehler. Die Anzahl von Fehlern kann beispielsweise in Form schlechter Noten erhebliche Auswirkungen sowohl auf die schulische als auch auf die darüber hinausgehende Lebensgeschichte von Kindern haben.

Linguistische Prognosen über die besonderen Schwierigkeiten, auf die Lernende beim (gesteuerten) Erwerb einer Fremdsprache stoßen, werden häufig auf der Grundlage sogenannter Interferenztheorien erstellt (vgl. z.B. Nickel 1972). Im Rahmen von kontrastiven Analysen der Mutter- und der Fremdsprachen werden die beiden Sprachsysteme und ihre Inventare, z.B. des Lautsystems, mit einander verglichen, um auf

dieser Grundlage Vorhersagen über zu erwartende Erwerbsprobleme zu machen. Das typische Beispiel ist der th-Laut der englischen Sprache, den es im Deutschen nicht gibt bzw. der als Sprachfehler (Lispeln) eingeordnet wird. Interferenztheorien legen es nahe, beim Erwerb von Fremdsprachen besonderen Wert auf das Üben sprachlicher Merkmale zu legen, die in der eigenen Muttersprache nicht vorkommen (Kielhöfer/ Jonekeit 1995).

Im Unterschied dazu findet der sogenannte ungesteuerte Zweitspracherwerb in alltäglichen sozialen Situationen statt, z.B. im Kindergarten, in der Spielgruppe, auf der Straße, dem Pausenhof oder auf dem Sportplatz. Für Kinder aus Einwandererfamilien z.B., die im Kreis der Familie ihre Erstsprache erwerben, handelt es sich dabei um soziale Kontexte außerhalb des familiären Lebens, in denen sie sich auf eine natürliche Weise die dominante Sprache als Zweitsprache aneignen können. Das Grammatikverständnis der linguistischen Spracherwerbsforschung ist ihrerseits deskriptiv, d.h. sie thematisiert Abweichungen von der Sprachnorm nicht als „Fehler“ im normativen Sinn (nämlich als „falsch“).

Vielmehr arbeitet sie ähnlich der Arbeiten zum Erstspracherwerb heraus, dass „Fehler“ im Verlauf von Zweitspracherwerbsprozessen Sinn machen (Apeltauer 1997). Sie geben z.B. in Form von Übergeneralisierungen (z.B. „gegeht“ statt „gegangen“) Auskunft über das Erreichen eines bestimmten Stadiums des Spracherwerbsprozesses; die Sprache des Kindes wird als ein sich in der Entwicklung befindliches Lerner Sprachsystem begriffen (ebd.). Anders als die Kontrastive Analyse hebt diese Perspektive die Parallelen zwischen Erst- und Zweitspracherwerbsprozessen im Kindesalter hervor (z.B. die Entwicklung von Ein-, Zwei- und Mehrwortsätzen; vgl. 2.1.5.2).

Die folgende Tabelle soll einen zusammenfassenden Überblick über die wichtigsten Kontexte des Zweitspracherwerbs im Unterschied zum Fremdsprachenunterricht geben (Apeltauer 1997; Klein 1984). Wichtig in diesem Zusammenhang ist natürlich auch die Frage, ob die jeweiligen Sprachen gleichzeitig oder aber zeitlich auf einander folgend erworben werden. Z.B. ist es in bilingualen Familien durchaus möglich, dass der Erwerb beider Sprachen so gut wie parallel erfolgen kann; deshalb kann die Familie über den Erstspracherwerb hinaus auch ein sozialer Ort des ungesteuerten Zweitspracherwerbs sein (Kielhöfer/ Jonekeit 1995). Ferner werden Lehrerinnen inzwischen in „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) ausgebildet, so dass es als Unterrichtsmittel auch Einzug in den schulischen Kontext gefunden hat.

Art und Weise des Zweitspracherwerbs	Gesteuert (formal organisiert, didaktisch aufgebaut, Unterrichtseinheiten)	Ungesteuert (natürlicher Zweitspracherwerb in alltäglichen sozialen Situationen)
Sozialer Kontext	Schule und sonstige Bildungsinstitutionen, Sprachschulen etc.	Familie (zweisprachig), Kindergarten , Spielgruppe, Pausenhof, Sportplatz etc.
Bezeichnung	Fremdsprachenunterricht Neu: Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ)	Erstsprache, Zweitsprache, Familiensprache, Umgebungssprache
Grammatikverständnis	Tendenziell präskriptiv/ normativ richtig/ falsch	Deskriptiv/ beschreibend „Fehler“ machen Sinn , sie geben Hinweise auf Erwerbsstadien und Fähigkeiten
Linguistischer Ansatz/ Theorie	Interferenztheorien prognostizieren „Fehler“ des Fremdspracherwerbs auf der Grundlage kontra-stiver Analysen zweier Sprachsysteme (z.B.. engl. th = dtsh. Lispeln)	L1 = L2 (Sprache 1 u. 2) Lernaltersprachsysteme Zweitspracherwerb folgt ähnlichen Stadien wie der Erstspracherwerb – die Lernersprache besitzt Systematik

Tabelle 2: Aspekte des Zweisprachigen Aufwachsens / Zweitspracherwerbs

2.2.3 Mehrsprachiges Aufwachsen und Typen der Zweisprachigkeit

Die gerade angesprochene Frage des gleichzeitigen oder nachzeitigen Erwerbs der Zweitsprache weist darauf hin, dass es eine Interdependenz zwischen dem Zeitpunkt des Erwerbs und jeweiligen familiären Konstellationen geben kann (Jampert 2002). Ein nachzeitiger Erwerb des Deutschen als Zweitsprache ist z.B. typisch für Kinder aus Familien, die zu Hause Englisch, Italienisch, Türkisch oder welche Sprache auch immer sprechen. Die Erstsprache ist dann die Familiensprache. Der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache setzt später ein, natürlich ohne dass der Erstspracherwerb zu diesem Zeitpunkt bereits abgeschlossen sein muss. Deutsch als Zweit- oder Drittsprache ist dann

die Sprache der Umgebung, z.B. die der Tageseinrichtung, aber auch die von Freunden und Altersgleichen.²⁶ Sie ist aber auch die kulturell dominante Sprache des öffentlichen Raumes, die Verkehrs- und Amtssprache, und in den meisten Fällen später auch die Sprache des Unterrichtssystems (wenn man von besonderen bilingualen Schulformen einmal absieht). Ein eher gleichzeitiger Spracherwerb ist hingegen charakteristisch für bilingual/bikulturelle oder binationale Familien. Allerdings muss das Kind von Anfang an den sprachlichen Input in beiden Sprachen erhalten. Insbesondere in gemischten Familien, innerhalb derer die beiden Elternteile jeweils eine unterschiedliche Erstsprache sprechen, kann man häufig das Prinzip „eine Person – eine Sprache“ beobachten. Jeder Elternteil spricht mit dem Kind in der eigenen Muttersprache. In letzteren Konstellationen ist Deutsch dann häufig auch die Drittsprache, z.B. dann, wenn beide Elternteile verschiedener kultureller Herkunft sind und weder für die Mutter noch den Vater das Deutsche die Erstsprache gewesen ist.

Unterschieden werden können in diesem Zusammenhang auch einigen Typen der Zweisprachigkeit²⁷ und Strategien des Sprachwechsels. Zum Beispiel bezeichnet eine „balancierte Zweisprachigkeit“ (Fthenakis 1985) die Beherrschung beider Sprachen auf gleich hohem Niveau. Dabei handelt es jedoch eher um Ausnahmefälle, die am häufigsten in bilingual - bikulturellen Familien mit einem ausgeglichenen sprachlichen Input beider Sprachen zu finden sind. Insofern ist die Annahme, dass alle Zweisprachigen beide Sprachen gleich gut beherrschen, eher ein verbreiteter Irrglaube. Hingegen gibt es viele bilinguale Sprecher, die je nach Kontext und Gesprächsthema von einer Sprache in die andere wechseln. Auf diese Weise können sie kontextspezifischen Sprachanforderungen besser gerecht werden.

Dieses „Code-Switching“ (Kielhöfer/ Jonekeit 1995) ist in allen bilingualen Sprachgemeinschaften absolut üblich und selbstverständlich. Die verwendete Sprache wird dabei scheinbar spontan gewechselt. Der Sprachwechsel folgt jedoch einer Systematik, die Außenstehenden nicht unmittelbar zugänglich ist. So wird ein Wechsel von formalen zu informellen Themen i.d.R. implizit sprachlich markiert, z.B. mittels phonologischer oder prosodischer Merkmale (ebd.). Weiter verbreitet als eine balancierte Zweisprachigkeit ist ferner eine Form der Bilingualität, die durch dominante Beherrschung der Erst- oder Fami-

²⁶ Die Sprache der peers kann natürlich sowohl die Erst- als auch die Zweitsprache sein.

²⁷ „Tatsache ist, dass es viele Arten der Zweisprachigkeit gibt. Einige Bilinguale sprechen beide Sprachen akzentfrei, andere sprechen mit starkem fremdländischem Akzent. Einige können beide Sprachen problemlos lesen, andere verfügen über Leseverständnis nur in einer Sprache. Einige fassen schriftliche Texte bevorzugt nur in einer Sprache ab, auch wenn sie eine zweite Sprache fließend sprechen.“ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2001, 3)

liensprache (Italienisch, Polnisch, Türkisch etc.) bei gut ausgebildeter Kompetenz in der deutschen Zweitsprache gekennzeichnet ist. Beide Sprachen werden gesprochen, es gibt aber eine Präferenz der Erstsprache im Alltagsleben. Umgekehrt gibt es ebenso bilinguale Sprecher mit dominanter Zweitsprache, die ihrer Erstsprache zwar sprechen können, den Gebrauch der Zweitsprache jedoch bevorzugen.²⁸ Dabei kann eine Differenz des Sprachprestiges zwischen Erst- und Zweitsprache eine erhebliche Rolle spielen. Liest man sich erneut die in der Einleitung zu dieser Arbeit angeführten Portraits durch, wird man feststellen, dass all die hier beschriebenen Aspekte der Zuordnung zu Formen der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit im Kinderland präsent sind.

2.2.4 Die Bedeutung der Erstsprache

Alle Sprachen sind hochkomplexe Systeme, und alle eignen sich „gleichermaßen als Ausdrucks- und Verständigungsmittel. Es gibt auch keine ‚schwierigeren‘ oder ‚leichteren‘ Sprachen. Untersuchungen haben gezeigt, dass der Erstspracherwerb gleich lang dauert, egal um welche Sprache es sich handelt.“ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2001, 2). Und die Erstsprache besitzt gerade für den nachzeitigen Zweitspracherwerb eine wichtige Bedeutung. Das Kind durchläuft ja nicht mehr die gesamte Sprachentwicklung erneut, sondern es benutzt seine Vorerfahrung und sein Vorwissen, um sich in der neuen Sprache zu orientieren und in ihr zu kommunizieren. Insofern gilt die Erstsprache als Grundgerüst für den Zweit- und Mehrspracherwerb. Je besser und differenzierter das Verständnis des Kindes für den Aufbau der Erstsprache ausgeprägt ist, desto leichter fällt es ihm, die Begriffe und Regeln der Zweitsprache zu erlernen.

Eine gute Sprachkompetenz in der Erstsprache steht also keineswegs im Gegensatz zur Bi- und Multilingualität. Im Gegenteil, für manche Formen der Zweisprachigkeit ist eine gut ausgebildete Erstsprachkompetenz eine wichtige Grundlage. Aus diesem Grund sollte die Ausbildung und der Erwerb der Muttersprache auf keinen Fall vernachlässigt oder zugunsten der dominanten Zweitsprache ausgeblendet werden. Dies ist für das pädagogische Fachpersonal in z.B. in Tageseinrichtungen ganz besonders wichtig zu wissen. Gerade die Muttersprache als Medium, mittels dessen Affektionen und Vertrautheit kommuniziert werden, transportiert Informationen, die für die kindliche Identitätsentwicklung wesentlich

²⁸ Bei diesen Phänomenen, die leicht als Sprachverweigerung der Erstsprache gedeutet werden kann, ist die Unterscheidung von Kompetenz und Perfomanz wichtig. Kompetenz im Sinne eines aktiven Sprachverständnisses ohne hörbare Sprachproduktion ist schwerer erkennbar als das Sprechen, jedoch geht sie der Ebene der Perfomanz voraus. Trotz des Nichtsprechens ist vermutlich die Kompetenz ausgebildet (Burckhardt Montanari 2000).

sind.²⁹ Unter diesem Gesichtspunkt verwendet Heuchert für die Erstsprache die Metapher der Wurzel, aus der heraus sich eine zweite Sprache entwickeln kann. Wird das Kind von seinen Wurzeln getrennt, so wird auch die Entwicklung der Zweitsprache gestört (Heuchert 1989). Insofern darf die Erstsprache nicht auf ihre Funktion als „Betriebssystem“ für den Erwerb der Zweitsprache reduziert werden. Denn in ihr und durch sie werden dem Kind Werte, Normen und Regeln vermittelt, die Ausdruck seines kulturellen Hintergrundes sind.³⁰ Es ist diese Sprache, die es bei der Ausbildung der frühesten Beziehung mit anderen begleitet hat und von Anfang an da war. Sie ist Bestandteil der gesamten Lebenserfahrung und gehört für das Kind zum Alltag. Sie zu hören bedeutet für viele Kinder ein Gefühl von Sicherheit, Geborgenheit und Vertrautheit. In der Erstsprache hat das Kind gelernt „Ich“ zu sagen. Es hat gelernt Bedürfnisse einzufordern und zu artikulieren.

2.2.5 Phasen und Motive des Zweitspracherwerbs in Kürze

Im Verlaufe des Erwerbsprozesses einer fremden Sprache lassen sich, drei Phasen der Sprachbildungsstrategie unterscheiden (Apeltauer 1997). Anfangs orientieren sich Kinder, die eine Zweitsprache lernen, an der Erstsprache. Das Sprachverhalten ist noch weitgehend an Situationen gebunden. Dann kommt eine Phase, während derer eigene Vorstellungen von sprachlichen Strukturen und Regeln entworfen werden. Die Kinder folgen ihren eigenen Regeln, auch wenn ihrer Äußerungen von Peers oder erwachsenen Bezugspersonen verbessert werden. Sie benutzen immer wieder die gleichen, relativ einfachen Formen. Beispielsweise werden bei Äußerungen im Deutschen als Zweitsprache Artikel meist in Form von „die“ (z.B. „die’ Stuhl“) übergeneralisiert. Kinder entwickeln ihre eigenen Strategien, die ihnen die Orientierung und einen Einstieg erleichtern. Zu diesen Strategien gehört vor allem das Prinzip der Vereinfachungen und Auslassungen. Es werden insbesondere Wörter ausgelassen, die keine wesentliche Information enthalten. Wie angeführt, gehören diese Art von „Fehlern“ im Verlauf der Sprachentwicklung zu „Lernersprachsystemen“ einfach dazu; dieses Stadium wird von jedem durchlaufen, der eine zweite Sprache lernt (ebd., 93). Allmählich lernt das Kind, die inneren Regeln seines

²⁹ „Die Sprache ist ein Brauch, indem sich ein Stück unserer Identität ausdrückt. In ihr bestimmen wir unsere Zugehörigkeit zu einer Gruppe und grenzen uns von anderen ab. Vielfalt und ständiger Wandel der Sprachen sind somit vorprogrammiert und ein zentraler Aspekt von Sprachen. (Butzkamm 1999, 275).

³⁰ In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass die Erstsprache von eingewanderten Familien nicht unbedingt zugleich die Nationalsprache des Herkunftslandes ist. In vielen Familien werden neben der offiziellen Sprache des Herkunftslandes noch weitere Sprachen oder Dialekte gesprochen. Erkennbar wird dies beispielsweise bei der Betrachtung der Situation kurdischer, indischer oder chinesischer Familien. Für die Mehrheit der deutschen Bevölkerung bleibt allerdings die Differenz zwischen nationaler Zugehörigkeit und kultureller Identifikation unverständlich. In weltpolitisch brisanten Situationen (Irak-Krieg) erhält diese Unkenntnis eine zusätzliche Aktualität.

Lernersprachsystem mit Hilfe von Feedback-Schleifen abzugleichen und es im Lauf der Zeit auf der Grundlage fortwährenden sprachlichen Inputs mehr und mehr der Systematik der Zweitsprache anzunähern.

Kinder lernen eine Sprache allerdings nicht einfach nur deshalb, weil sie in der Umgebung gesprochen wird. Es muss schon handfeste Gründe dafür geben, dass ein Kind die „Anstrengung“ des Zweit- bzw. Mehrspracherwerbs auf sich nimmt. Das Sprechen muss sich „lohnen“, z.B. im Sinne des Erhalts von Zuwendung, Aufmerksamkeit und Anerkennung. Kinder tendieren zu einem gewissen Sprachpragmatismus. Sobald sie anfangen ihre Sprache zu differenzieren, neigen sie ohne affektiv besetzte Antriebe dazu, eine Sprache ablegen (Jampert 2001).

2.2.6 Mythen über Mehrsprachigkeit

Zwei- und Mehrsprachigkeit werden einerseits als bedeutende Fähigkeiten betrachtet, geradezu als Schlüsselqualifikationen für Lebens- und Arbeitswelten, die in verstärktem Maß durch Transnationalität gekennzeichnet sind. Und auch im engeren Rahmen der europäischen Einigung gelten sie als unabdingbare Merkmale von Berufsprofilen. Aber anstatt Sprachenvielfalt als Reichtum zu schätzen und zu nutzen, wird Zwei- und Mehrsprachigkeit in Deutschland in sozialpolitischer und pädagogischer Perspektive oft genug in einer problemorientierten Weise thematisiert. Angenommen wird dabei, dass sie Risiken für die Entwicklung von Kindern in sich trüge (Jampert 2002). Behauptet wird, eine Sprachenvielfalt würde die Kinder im Verlauf ihrer Erwerbsprozesse verwirren. Siebert-Ott beschreibt die Merkmale dieses Diskurses so:

„Der Gebrauch der Muttersprache / Herkunftssprache Türkisch, Italienisch, Spanisch usw. als Familiensprache wird von vielen Menschen als eine entscheidende Ursache für die offenkundig bei vielen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund vorhandenen Schulprobleme angesehen. (...) Auch gegenüber dem Angebot von Herkunftssprachenunterricht bestehen in der Öffentlichkeit Vorbehalte: Dieser Unterricht verhindere den erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache(...)“ (Siebert-Ott 1999, 5)

Würde man dieses Zitat lesen und dabei die Sprachennamen z.B. durch Englisch oder Französisch ersetzen, wäre es interessant zu erfahren, inwieweit sich die Zustimmung dazu beim geneigten Leser verändern würde. Tatsächlich ist es offenbar so, dass die Sprache eines reichen, einflussreichen Landes mehr Ansehen hat als andere. Gogolin thematisiert Sprachkompetenz und Mehrsprachigkeit in diesem Zusammenhang unter dem Gesichtspunkt einer „praktischen Verwertbarkeit für die Angehörigen der Majorität“ (2001, 11). Beispielsweise hat sie in ihren Untersuchungen festgestellt, dass die mehrsprachigen

Fähigkeiten von Kindern aus Einwandererfamilien, z.B. solche im Portugiesischen,³¹ nur unter bestimmten Bedingungen soziale Anerkennung im schulischen Kontext finden. Nämlich nur dann, wenn ein Lernerfolg auch in den „legitimen“ Sprachen, wie Französisch oder Englisch erzielt wird. Eine Anerkennung erhält offenbar nur, wer ohnehin ein „guter Schüler“ ist (Gogolin 2001). Vor diesem Hintergrund geht die Autorin noch einen Schritt weiter und schreibt: „Der offizielle Umgang, den sich Deutschland mit den Sprachen Zugewanderter leistet, trägt Züge von Kapitalvernichtung.“(ebd. 11) In dieser Perspektive ist es nicht die Sprachenvielfalt, die Verwirrung ins Leben der Kinder bringt, sondern es ist verwirrend, wie es sich hochentwickelte Bildungssysteme moderner Gesellschaften leisten können, die vorhandenen Potentiale an Bi- und Multilingualität brach liegen zu lassen, anstatt sie zu nutzen und den damit verbundenen Reichtum zur Entfaltung zu bringen.

2.3 Sprachförderung, interkulturelle Erziehung und Situationsansatz – zum pädagogischen Potential von Tageseinrichtungen

Erziehung – und dazu gehört natürlich auch Spracherziehung – wird in der zusammenwachsenden Welt in zunehmenden Maße als eine interkulturelle Aufgabe verstanden. Sie soll der Förderung von Gemeinsamkeiten dienen, Respekt und Anerkennung kultureller Differenzen vermitteln und Vielfalt als Wert betrachten. Anders kann Erziehung kaum noch funktionieren, wenn infolge weltweiter Mobilität Menschen unterschiedlichster ethnisch-kultureller Herkunft zusammen leben. Allerdings ist das Zusammenleben oft genug auch schwierig. Angesichts eines Bildungssystems, das in schweres Fahrwasser geraten ist und seine Inhalte nur sehr allmählich an der kulturellen Heterogenisierung seiner Klientel (wie z.B. der Schülerschaft) ausrichtet, besteht die Gefahr, dass die Differenz zum Anderen durch Anpassung der fremden Kulturen an die eigene zerstört wird. Vor diesem Hintergrund schreibt deshalb der Erziehungswissenschaftler Christoph Wulf: „Mehr denn je kommt es heute darauf an, den Partikularismus der verschiedenen Kulturen zu akzeptieren und ihn zur Entfaltung zu kommen lassen. Erst auf der Grundlage eines unterstützenden Umgangs mit der Differenz anderer Kulturen und anderer Menschen lassen sich transnationale Gemeinsamkeiten entdecken und ihre Entwicklungen fördern.“ (Wulf 2002, 154)

³¹ So ist z.B. die deutsche Sprache in Portugal ein wertvolles zusätzliches Sprachkapital. Hingegen dürfte umgekehrt das Bestreben von Deutschen, Portugiesisch zu lernen, eher davon abhängen, ob man eine besondere Vorliebe für das Portugiesische hat, ob man geschäftlich dort zu tun hat oder ob Portugal ein beliebtes Urlaubsziel ist.

2.3.1 Ein Verständnis von pädagogischer Praxis

Für die pädagogische Praxis bedeutet dies, das Miteinander aller Kinder zu fördern, indem die Gemeinsamkeiten betont und zum Ausgangspunkt pädagogischen Handelns gemacht werden. Gleichzeitig sollen aber auch die kulturellen Unterschiede gesehen und nicht im Sinne einer falsch verstandenen Harmonievorstellung missachtet werden. Neben dem Erwerb von Wissen über andere Kulturen geht es vorrangig um das soziale Lernen zwischen Kindern verschiedener kultureller Herkunft. Es geht um das „Lernen von fremden Kulturen bei gleichzeitiger kritischer Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und Gesellschaft (kulturelle Selbstreflexion). Diese Auseinandersetzung reicht vom Makrosystem historisch gewachsener weltsystemischer Verflechtungen (...) bis in den Mikrobereich der psychischen Strukturen des Subjekts (...).“ (Nestvogel o.J., 3) Die Selbstreflexion der eigenen Kultur ist dabei insbesondere deshalb wichtig, weil ohne sie ein Wissen über andere Kulturen leicht zu Stereotypen und Vorurteilen, führen kann. Eine Wissensvermittlung über andere Kulturen reicht deshalb oft nicht aus. Schwierigkeiten in interkulturellen Interaktionen haben oft mit aktuellen Bedürfnissen, Wünschen, Interessen der beteiligten Individuen zu tun (vgl. Nestvogel o.J.,3), die bei einer eindimensional-kulturzentrierten Betrachtung leicht aus den Augen verloren werden.

Für alle in der Praxis tätigen Pädagogen ist es von daher wichtig zu wissen, wie sie ein jedes einzelne Kind dort annehmen und abholen können, wo es in seiner Entwicklung gerade steht. An diesem Punkt gilt es, mit den pädagogischen Mitteln der Erziehung, Bildung und Sprachpädagogik anzusetzen. Den Kindern wirklich die Möglichkeit zu geben, ihre individuelle Lebenssituation zu bewältigen, erfordert von Anfang an, den Blick auf das einzelne Kind und dessen familiäres Umfeld zu richten. Dann steht nämlich das Kind in seiner Individualität, mit seinen spezifischen Bedürfnissen und einzigartigen Mobilitäts- und Spracherfahrungen im Mittelpunkt, nicht aber seine Nationalität und das stereotype oder gar defizitäre Bild, das man sich in ethno-zentristischer Weise allzu leicht davon machen könnte.

Insofern richtet sich eine interkulturelle und Spracherziehung, wie sie heute zu verstehen ist, auch gegen die sog. „Ausländerpädagogik“ der 70er Jahre, die damals als erste pädagogische Reaktion auf die Zuwanderung von Arbeitsimmigranten aus den sogenannten Anwerbeländern entstanden ist (Auernheimer 1990). Denn diese betrachtete zugewanderte Kinder und Erwachsene im Grunde als defizitäre Wesen, die den kulturellen Gegebenheiten und dem Bildungssystem der aufnehmenden Gesellschaft zu wenig entsprechen und deshalb der sozialpädagogischen Hilfe bedürften.

2.3.2 Orientierungspunkte für Sprachförderungskonzepte

Die Entwicklung von Konzepten einer altersangemessenen Sprachförderung in Tageseinrichtungen verlangt vor diesem Hintergrund weder blinde Zustimmung noch ist sie einfach abzulehnen. Aber in jedem Fall ist sie neu zu über- und anders zu denken als in Defizit-Kategorien. Dabei dürfen die Realitäten, die mit einem späteren Eintritt in die Institution Schule und der dort i.d.R. dominierenden Monolingualität (Gogolin 1994) verbunden sind, nicht aus den Augen verloren werden. Eine wirkliche Integration von Kindern mit heterogenem Sprachhintergrund beinhaltet danach den Willen, sich auf ihre je spezifischen Sprach- und Bildungsvoraussetzungen einzulassen und diese überhaupt erst einmal zur Kenntnis nehmen. Nur so lassen sich optimal - ggf. auf die besonderen Voraussetzungen einer Einrichtung zugeschnittene pädagogische Konzepte entwickeln. Diese zielten auf eine Sprachförderung, die die Vermittlung des Deutschen sowohl als Erst- wie auch als Zweitsprache zu ihrem Anliegen erklärt. Darüber hinaus beinhalten diese Konzepte zugleich auch ein Einlassen auf die „Praxis Mehrsprachigkeit“ und deren Nutzung als Ressource für Bildungsprozesse (vgl. Gogolin 2000, 30 ff, INA 2003, 42 ff). Sie würden dabei auch die Stärken und Gegebenheiten der Kinder zum Ausgangspunkt von Bildungsprozessen machen. Auf diese Weise würde den Kindern jenes Maß an Anerkennung und Wertschätzung vermittelt werden, was sie in die Lage versetzt, eben das Selbstwertgefühl aufzubauen, das nach Satir für jede menschliche Existenz in einer Gesellschaft notwendig ist (Satir 1990).

2.3.3 Zur Relevanz des Situationsansatzes

Ein geeignetes pädagogisches Konzept, das es erlaubt, mit einer Vielzahl der hier thematisierten Anforderungen produktiv umzugehen, stellt der Situationsansatz dar. Er ist zunächst im Zuge der Bildungsreform gegen Ende der siebziger und Anfang der achtziger Jahre als neue Konzeption für den Elementarbereich entworfen und dann im Lauf der Jahre immer weiter entwickelt worden. Jürgen Zimmer beschreibt die Zielsetzung so:

„Als der Situationsansatz Konturen gewann, wurde die pädagogische Arbeit unter das Ziel gestellt, Kinder verschiedener Herkunft und mit unterschiedlicher Lerngeschichte zu befähigen, in Situationen ihres gegenwärtigen und künftigen Lebens möglichst autonom, solidarisch und kompetent zu handeln.“ (Zimmer 1998, 14f)

Die Bezugnahme auf „Kinder verschiedener Herkunft und mit unterschiedlicher Lerngeschichte“ beinhaltet hier selbstverständlich die Möglichkeit der Ausdehnung auf das Aufwachsen in multikulturellen Gesellschaften. Sie impliziert eine Auffassung von pädagogischer Arbeit, nach der die Befähigung der Kinder im Mittelpunkt steht, mit Schlüsselsituationen ihres Lebens selbstbewusst (und kompetent) umgehen zu können. Sie erwerben dabei Kompetenzen miteinander (solidarisch) und mit dem Ziel, in ihrem Leben diese und

andere Situationen zunehmend ohne Erwachsene zu gestalten (autonom). Diese Ziele stellen den Leitfaden für die alltägliche pädagogische Arbeit dar. Entscheidend dabei ist, dass von der aktuellen Lebenssituation eines jeden einzelnen Kindes ausgegangen wird, und nicht etwa festgesetzte Rahmenpläne vorab bestimmen, womit sich ein Kind zu beschäftigen hat. Im Zentrum steht die Frage, was die Kinder brauchen, um ihr zukünftiges Leben zunehmend selbstständig bewältigen zu können. Dabei geht der Situationsansatz von einem ganzheitlichen Lernen aus, das die Ich-, Sozial- und Sachkompetenz umfasst. Man spricht auch von dem sozialen und handlungsfähigen Kind.

Für den Situationsansatz spielt die Sprachentwicklung dabei eine wichtige Rolle. Sie hat eine entscheidende Bedeutung für die Gesamtpersönlichkeit eines jeden Kindes. Deshalb muss sich Sprachförderung im Kindergarten grundsätzlich an alle Kinder richten. Allerdings verlangt sie eine differenzierte Vorgehensweise, die die individuellen Unterschiede der Kinder und die Besonderheiten des Lebensumfeldes berücksichtigt. Starre Förderprogramme sind aus diesem Grund abzulehnen.³² Sie werden der Individualität der Kinder nicht gerecht. Für die Sprachförderung in Kindertagesstätten ergibt sich daraus, Kinder möglichst im alltäglichen Miteinander zu fördern. Sie sollte kein Zusatzprogramm darstellen. Sprachförderung will erreichen, dass Kinder kommunikationsfähig werden.

Sie sollen in der Lage sein, Inhalte ihres Bewusstseins mit Worten zu füllen. Ein Kind sprachlich zu fördern heißt, es in seinen Sprachlernprozessen zu unterstützen (Franke 1990). Für Jampert stellt Sprache dabei das Instrument dar, „mit dem die Ziele des Situationsansatzes, Autonomie, Solidarität und Sachkompetenz, bewusst vermittelt werden können“ (Jampert 2002, 115). Ohne Sprache kann kein Bedeutungszusammenhang geschaffen und Wissen nicht erweitert werden, dem Kind bleibt der bewusste, zielgerichtete und kompetente Umgang mit seiner Umwelt versperrt.

2.3.4 Die Kindertageseinrichtungen

Mit dem Besuch einer Tageseinrichtung verändert sich für das Kind die eigene Sprachsituation, unabhängig davon, ob es selbst bereits sprechen gelernt hat oder nicht. Welche Muttersprache ein Kind auch immer spricht, die Krippe oder der Kindergarten stellt für die meisten Kinder die erste soziale Welt dar, die sie außerhalb der eigenen Familie kennen lernen. Es heißt deren Normen und Werte sich anzueignen und die sie in einem aktiven Aneignungsprozess zu einer ganz besonderen – nämlich zu ihrer – Welt zu

³² Man kann annehmen, dass das Herausnehmen von Kindern aus ihrem sozialen Umfeld bzw. dem des Kindergartens mit dem Ziel, sie von fremden Erwachsenen programmgemäß sprachlich fördern lassen zu wollen, zu Unlust und Desinteresse führt.

machen. Wie diese soziale Welt ihrerseits mit den erworbenen individuellen sprachlichen Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes und deren Förderung umgeht, hängt natürlich von der Konzeption und dem jeweiligen besonderen Profil der Einrichtung ab. Allerdings steht i.d.R. die deutsche Sprache im Mittelpunkt.³³ Der Kontakt zu den Erzieherinnen, die Aktivitäten in der Einrichtung, die Spiele und Gespräche mit den Freunden, all dies findet zumeist in deutscher Sprache, der des öffentlichen Raums, statt. Unter diesem Gesichtspunkt verliert mit dem Eintritt in eine Tageseinrichtung eine Facette der Erstsprache an Raum. Nämlich jene, die in Form von Sprachspielen der Vertrautheit im Familienalltag (z.B. die Art und Weise sich zu begrüßen, sich „Gute Nacht“ oder „Guten Morgen“ zu wünschen, die Sprache, die das Wechseln der Windeln begleitet etc.) zum Ausdruck kommt. Dies gilt für alle Kinder, ob mit oder ohne Migrationshintergrund. Aber dafür kommt etwas Neues hinzu. Die „eigene“ Sprache der Einrichtung, und es wird sich erweisen, ob sie den häuslichen Sprachspielen Kontinuität verleihen kann.

2.3.4.1 Begleitung der Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit

Grundlegend für eine interkulturell orientierte Spracherziehung ist das Wissen darum, dass die ersten Lebensjahre entscheidende Bedeutung für den Spracherwerb haben. Während dieser Zeit können Kinder relativ leicht ihre Muttersprache und eine Zweit- bzw. Drittsprache erlernen. Für viele Kinder ist jedoch der Eintritt in die Einrichtung und der Erwerb einer anderen Sprache mit Unsicherheiten und Ängsten verbunden. Die Begleitung der Sprachentwicklung ist eine der wichtigsten elementarpädagogischen Aufgaben. Einige diesbezügliche Aufgaben für Tageseinrichtungen bestehen u.a. darin,

- Erfahrungsräume zu schaffen, indem interkulturelles und mehrsprachiges Lernen und Leben möglich ist.
- Das Kind in der Rolle als Experte seiner Entwicklung wahrzunehmen.
- Sprachpädagogische Arbeit als Unterstützung sprachlichen Lernens zu leisten

Das „Berliner Bildungsprogramm“, das einen ersten Entwurf für die „Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zum Schuleintritt“ verkörpert, hat in

³³ Ich generalisiere hier aus Gründen der Darstellung. Natürlich gibt es eine nicht zu unterschätzende Anzahl an bilingualen / bikulturellen Tageseinrichtungen mit speziellen Einrichtungsprofilen. Sie sprechen in der Regel diejenigen bikulturelle communities und Familien (deutsch-französisch, deutsch-spanisch etc) an. Da diese in Großstädten wie Berlin eher selten räumlich konzentriert sind, haben dies Einrichtungen eine gewisse Magnetwirkung über die ganz Stadt, weil sie nicht unbedingt im eigenen „Kiez“ gelegen sind. Die Familien kommen aus allen Bezirken. In ethnischen Nachbarschaften wie in Berlin-Kreuzberg ist die Situation wiederum ganz anders. Ohne kompetente Sprecherinnen der Erstsprache (z.B. Türkisch) ist eine pädagogische Arbeit oft genug kaum möglich.

diesem Zusammenhang einige bemerkenswerte Vorschläge zur Integration von Mehrsprachigkeit in den Kindergartenalltag vorgestellt. Dort heißt es u.a. „Sprachliches Handeln durchzieht kindliches Handeln überall und jederzeit. Auseinandersetzungen mit Themen und Fragestellungen finden meist im Medium von Sprache statt.“ (INA 2003, 42) In diesem Zusammenhang ist die pädagogische Arbeit in Tageseinrichtungen aufgerufen, „sprachliche Bildungsprozesse herauszufordern“, und dabei die folgenden Aspekte zu berücksichtigen

- **„Bedeutung von Sprachen und Mehrsprachigkeit erkennen**
Aufwachsen in einer Medien- und Informationsgesellschaft heißt unter anderem, Bilder und Texte, gesprochene und geschriebene Sprache in hoher Dichte, schneller Abfolge und variierenden Erscheinungsformen zu erleben. Es heißt auch, frühzeitig von Mehrsprachigkeit umgeben zu sein. In den Kindertageseinrichtungen Berlin kommen Kinder mit vielfältigen sprachlichen Vorerfahrungen zusammen. Welche Bedeutung haben Sprachen und Kommunikation für die Kinder? Wie können Erzieherinnen sie in Erfahrung bringen? (..)
- **Mehrsprachigkeit als kostbare Ressource für Bildungsprozesse nutzen**
Mehrsprachigkeit ist eine Chance und ein Reichtum, insbesondere für Erkenntnisprozesse um die Symbolfunktion von Sprache. Wenn Kinder bemerken, dass derselbe Gegenstand unterschiedlich bezeichnet werden kann, beginnen sie, über Sprache und sprachliche Phänomene nachzudenken. Sprachbewusstsein bedeutet eine Erweiterung der Denkentwicklung und ist eine wichtige Kompetenz ‚auf dem Weg zur Schrift‘. Die hier angeführten Ziele und Bildungsaufgaben beziehen die in Berliner Tageseinrichtungen vorhandene Mehrsprachigkeit als wichtige Ressource für sprachliche und andere Bildungsprozesse ein.
- **Frühe Begegnungen mit Schriftsprache ermöglichen**
Kleine Kinder sind umgeben von schriftsprachlichen Erzeugnissen und zeigen sich interessiert daran, lange bevor sie selbst lesen und schreiben können. Frühe Erfahrungen mit den verschiedenen Facetten von Lese-, Erzähl- und Schreibkultur fordern Kinder heraus, sich selbst als sprechende, zuhörende, erzählende, lesende, schreibende Person zu erleben. Es erweitert ihre Autonomie und vertieft ihren persönlichen Zugang zur Welt. Die damit verbundenen Kenntnisse und Fähigkeiten entscheiden außerdem mit über formale Bildungschancen. Die Ermöglichung früher Begegnung mit Schriftsprache (nicht Einübung!) ist daher Bestandteil sprachlicher Bildung.“ (INA 2003, 42)

In dieser Sicht ist es nicht nur möglich, allen Mutter- bzw. Erstsprachen im Alltag der Kinder eine freundliche Akzeptanz entgegen zu bringen, sondern sie erhalten einen bedeutenden

Platz im Rahmen frühkindlicher Bildungsprozesse. Sie tragen bei zur Gestaltung eines anregenden sprachzentrierten Kindergartenalltags und ermöglichen Erkenntnisse, die ohne eine sprachliche Vielfalt nicht möglich wären. Ein günstiger Ort für eine solche Sprachpädagogik sind Kindergärten, wo "den Unterschieden zwischen Kindern grundsätzlich Respekt entgegengebracht, aber gleichzeitig darauf bestanden wird, daß diese Unterschiede keine Barriere für gleiche Bildungschancen bedeuten dürfen" (CUMMINS 1998, 12).

Die Einschränkung, die das Zitat enthält, verweist allerdings auch auf eine andere zu berücksichtigende Tatsache. Nämlich darauf, dass ein Verzicht auf die Förderung in Deutsch als Zweitsprache langfristig den Interessen der Kinder mit einer anderen Muttersprache zuwiderläuft, sofern sie das bestehende deutsche Bildungssystem durchlaufen werden.³⁴ Die Monolingualität des deutschen Schulsystems wirkt hier ziemlich gnadenlos, wie die PISA - Studie gezeigt hat. Insofern ist es neben der Integration der Mehrsprachigkeit in die pädagogische Arbeit ebenso wichtig, die Kinder bis zur Einschulung kompetent beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache zu fördern, so dass sie zu diesem Zeitpunkt dem Unterricht folgen können.³⁵

2.3.4.2 Die Rolle der Erzieherin in der offenen Kindergartenarbeit

Aus den bisherigen Ausführungen ergibt sich, dass die bewusste und kompetente Förderung der Sprachentwicklung in mehrsprachigen Tageseinrichtungen zu den zentralen Aufgaben pädagogischer Fachkräfte gehört. Sie bildet eine Voraussetzung für situationsorientierte Arbeit in frühkindlichen Bildungseinrichtungen. Und da pädagogische Arbeit in ganz spezifischer Weise auch Beziehungsarbeit darstellt, gewinnt die Persönlichkeit, die Haltung, die Kompetenz und das Sprachverhalten der Erzieherin an Bedeutung. Die Bereitschaft der Kinder, sich sprachlich zu öffnen, steht und fällt zu mit ihrer bzw. seiner Fähigkeit, das vorhandene Sprachpotential zu heben, es anzuregen, mittels und mit Sprache zu spielen und Sprechfreude zu wecken. Unter diesem Gesichtspunkt ist es für die Praxis wichtig, sich zu vergegenwärtigen, wie Kinder lernen.

- Kinder lernen ganzheitlich, d.h. Lerninhalte müssen in ihre Lebenssituation eingebunden und mit ihren aktuellen Interessen und Bedürfnissen verknüpft sein.

³⁴ Von einigen bestehenden Modellversuchen sowie den Europaschulen in Berlin einmal abgesehen, ist kaum zu erwarten, dass die Ausbildung bi- und multilingualer Formen der Beschulung flächendeckend in Deutschland und Berlin in Angriff genommen wird. Dazu scheint zumindest zur Zeit weder das Geld noch der politische Wille vorhanden zu sein.

³⁵ Gogolin (2000) verweist darauf, dass es dem „common sense“ aller beteiligten Erwachsenen (Eltern, Pädagogen, Lehrer etc) kaum in den Sinn kommt, eine andere Vorstellung als die zu vertreten, wonach Rolle und Rang der deutschen Sprache eine fraglos gegebene Priorität besitzt.

- Sie lernen anschaulich, d.h. alle Sinne sind beteiligt; sie tasten, sehen, riechen, schmecken, um zu begreifen.
- Sie lernen handelnd, d.h. sie müssen die Gelegenheit haben, die Eigenschaften der Dinge über konkretes Tun zu erfahren.
- Sie lernen auf der Basis von Selbstvertrauen, d.h. sie brauchen zum Lernen die Sicherheit und Orientierung in wertschätzenden Beziehungen (Zimmer 1998).

Sprachlernen und die damit verknüpfte Sprachförderung kann nur in sinnvollen Kommunikationssituationen erfolgen.³⁶ Die Grundlage einer von allen Beteiligten als wichtig erachteten Kommunikation sind bedeutungsvolle Beziehungen. Deren verlässliche Existenz bildet, wie Jampert (2002) betont, die Basis kindlicher Entwicklung und selbstständigen Erkundens der Umwelt. Als eine der wichtigsten Bezugspersonen im Leben des Kindes bzw. der Kindergruppe muss die pädagogische Fachkraft in der Lage sein, die Beziehung so zu gestalten, dass sie Sicherheit bietet, ohne deshalb bindend oder fordernd zu sein. Das Sprachlernen wird dabei unterstützt durch eine Haltung, die Sprechanlässe liefert und neugierig macht auf Sprache. Alltägliche Situationen sollten so gestaltet sein, dass das Kind aus einem eigenen Bedürfnis heraus seine Sprachkenntnisse vorantreibt. Es geht darum, sensibel dafür zu werden, welche Situationen sich als sprachhemmend bzw. sprachfördernd erweisen, um danach die pädagogische Arbeit zu gestalten (ebd.).

Dabei muss eine Unterstützung sprachlichen Lernens keineswegs im Sinne spezieller fördernder Angebote vorausgeplant sein. Es gilt vielmehr, dass Erzieherinnen sich an den Faktoren der Empathie und der Zeit orientieren, und dann entscheiden, ob eine Situation zum Dialog genutzt werden kann. Sprachlernsituationen ergeben sich aus gemeinsamen Handlungssituationen im Kindergartenalltag. Es kommt darauf an, dem Kind und der Gruppe zu vermitteln, dass seine bzw. ihre sprachlichen Beiträge auf einen Zuhörer mit echtem Interesse an der Information und am Kind stoßen. Auf diese Weise machen die Kinder die Erfahrung, dass die kommunikative Anstrengung und der Austausch tatsächlich der Mühe wert sind. Sie spüren, ob und dass das Sprechen und damit der Spracherwerb sich auch wirklich „lohnt“, und im Grunde ist eine gelungene gegenseitige Verständigung ja

³⁶ „Kindliche Sprachprozesse zu unterstützen, bedeutet für die Arbeit der Erzieherin, Kinder auf der Basis ihrer individuellen Möglichkeiten die für sie notwendige Förderung zukommen zu lassen, von der kindlichen Kompetenzen und Möglichkeiten auszugehen und an den Erlebnissen und Lebensbereichen anzuknüpfen, die für Kinder bedeutend sind“ (Militzer 2002, 161)

eigentlich immer wieder neu ein kleines Wunder, das zu einem „geglückten“ Kindergarten-Tag dazu gehört.³⁷

„Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sowohl der Situationsansatz als auch die offene Kindergartenarbeit einen Rahmen bilden, in den sich sprachpädagogisches Handeln in den Kindergarten einbeziehen lässt. Voraussetzung ist, dass die Erzieherinnen über Kenntnisse von Spracherwerbsprozessen verfügen, die es ermöglichen, bei der Beobachtung, Reflexion und Planung des Kindergartenalltags sprachpädagogische Aspekte einfließen zu lassen.“ (Kolonko 1996, zit. n. Jampert 2002, 116)

³⁷ Der kindliche Spracherwerb kann weder auf einzelne Sprachebenen reduziert noch losgelöst von anderen kindlichen Entwicklungsbereichen verstanden werden. Diese Tatsache ist für die Sprachförderung von Bedeutung. „Sprachliche Förderung entsteht als das Resultat eines pädagogischen Milieus, in dem die 100 Sprachen des Kindes ernst genommen werden und die Kinder Gelegenheit zu anspruchsvoller Betätigung erhalten.“ (Jampert, 2001, 26)

3 Sprachförderung im „Kinderland“ vor und nach einer themenzentrierten Fortbildung – eine qualitative Analyse der Wirksamkeit eines Workshops

Zu den positiven Wirkungen des in der Einleitung beschriebenen Schocks, den die PISA-Studie in Deutschland hervorgerufen hat, gehört die Tatsache, dass mit einem Mal die Rahmenbedingungen ins Rampenlicht gerückt worden sind. So sollen Tageseinrichtungen für Kinder ihren gesetzlichen Auftrag erfüllen und innerhalb derer die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte zur „staatlich anerkannten Erzieherin“ stattfinden. So ist die Kita, wie Barbara Schmitt-Wenkebach hervorhebt, ihrem gesetzlichen Auftrag nach „keine öffentliche Bildungseinrichtung wie die Grundschule, sondern eine Einrichtung zur Ergänzung der Familie. Sie ist trotz aller öffentlichen Beteuerungen nicht die erste Stufe des deutschen Bildungssystems (...)“. (2002, 2)³⁸ Dem entsprechend gestaltet sich die Ausbildung von Erzieherinnen: „Zur Fachschule für Sozialpädagogik muss jede Person mit einem Real- oder erweiterten Hauptschulabschluss zugelassen werden. (...) noch immer ist die Ausbildung stark verschult: zwölf verschiedene Fächer die Woche, Klassenarbeiten, mündliche Beteiligung, Versetzung – all das, was schülerhaftes Verhalten von früher wieder hervorholt und in großem Gegensatz zur notwendigen Persönlichkeitsbildung einer Erzieherin steht“ (ebd.) Vor diesem Hintergrund zieht sie ein ziemlich bedrückendes Resümee:

„Aber selbst wenn die verantwortlichen Bildungspolitiker hierzulande sich zu einem Bildungskonzept für die Tageseinrichtungen für Kinder entschließen würden, wer sollte das erfolgreich durchsetzen? Mit den jetzt ausgebildeten Erzieherinnen wird das nicht gehen. Eine Reform dieser Ausbildung ist lange überfällig. Andere Länder sind uns da weit voraus.“ (Schmitt-Wenkebach 2002, 1)

Diese Feststellung ist sowohl für Tageseinrichtungen, die allen Widerständen zum Trotz an dem Gedanken eines eigenständigen Bildungsauftrags festhalten, als auch für Erzieherinnen, die ihren Beruf mit Leib und Seele ausüben, ziemlich schmerzlich. Aber sie beinhaltet, wenn man sie zur Kenntnis nimmt, auch eine große Chance. Nämlich jene, das Schicksal der eigenen Einrichtung in die Hand zu nehmen. Es geht darum sich Wissen anzueignen, das notwendig ist, um den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen entgegen zu wirken. Im Kinderland - der Einrichtung, in der ich als Gruppenerzieherin arbeite³⁹ - gibt es ein solches Interesse. Insofern sind die Voraussetzungen dafür, das Thema der vorliegen-

³⁸ taz-Debatte: „Berlin nach Pisa“ (Teil 5) (taz v. 07.05.2002, 1)

³⁹ Ich bin mir der Tatsache bewusst, dass meine vielfachen sozialen Rollen - als Kinderland-Erzieherin in der Einrichtung, als Workshop-Leiterin (s.u.) und als wissenschaftliche Beobachterin - die Gefahr einer verzerrten Darstellung beinhalten. Um diese Gefahr tendenziell kontrollieren zu können, findet sich in den Teilen zur Forschungsmethode ein Abschnitt, der eine Art Selbstobjektivierung darstellt (vgl. „Christina Schmitt über 'Tina'“).

den Arbeit mit einer Professionalisierungsmaßnahme zu verbinden, sehr günstig. Innerhalb von Teamentwicklungs- und Supervisionsprozessen nahm die Idee, eine Fortbildung zum Thema des Spracherwerbs und der Sprachförderung in Tageseinrichtungen durchzuführen, Konturen an. Meine Kolleginnen des Kinderland-Teams und ich vereinbarten, einen themenbezogenen Workshop anzubieten. So wurde ich offiziell mit dessen Vorbereitung, Organisation und Durchführung beauftragt.

Die Ziele der Fortbildung bestanden insbesondere darin, das Kinderland-Team für das Thema des Erst- und Zweispracherwerbs zu sensibilisieren und ein fundierteres praxisrelevantes Wissen über das Aufwachsen unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit zu etablieren. Dies beinhaltete auch die Reflexion des eigenen Sprachverhaltens sowie die Vermittlung sprachpädagogischen Handwerkszeuges. Die Förderung von Sprechfreude und die Vermittlung von Sprachenrespekt, die Stärkung von Mehrsprachigkeit bei gleichzeitiger Achtung von Einsprachigkeit, die Entwicklung von Empathie für Kinder, die eine andere Erstsprache als die deutsche haben, der bewusstere und gezieltere Einsatz von Materialien und Medien der Spracherziehung sowie der eigenen Fähigkeiten zur Gesprächsführung. All dies und weiteres gehörte zum Inhalt des Workshops. Aber wie, so lautete dabei die mich aus der Perspektive der angehenden Diplompädagogin interessierende Fragestellung, lässt sich überprüfen, ob eine solche Fortbildungsmaßnahme auch Erfolg hat. Erreicht sie, was ich mir vorgenommen habe, was bewirkt sie tatsächlich?

Abgesteckt ist mit diesen Worten der Rahmen für dieses dritte Kapitel der Arbeit. Es geht dabei im wesentlichen um eine Evaluierung der Wirkungsweisen der Fortbildung, die ich im Kinderland durchgeführt habe. Zu diesem Zweck beschreibe ich in einem ersten Schritt die Einrichtung und seinen Träger. Dann gilt es, die (pädagogische) Sprachkultur des Kinderlands vor der Durchführung des Workshops zu erfassen und darzustellen. Anschließend skizziere ich kurz die Form, die Inhalte und Zeiträume der Fortbildung, um sodann eine abschließende zweite Beschreibung der sich im Wandel befindlichen Kinderland-Sprachkultur unter dem Aspekt der Sprachförderung vorzunehmen. Es geht dabei darum, wie diese sich kurz- und mittelfristig nach der Durchführung des Workshops entwickelt und

verändert hat. Die Grundlage dieser Beschreibungen bilden ethnographische Beschreibungen, die ich im Rahmen teilnehmender Beobachtungen angefertigt habe.⁴⁰

3.1 Der Kindergarten „Kinderland“ und sein Träger

Der Kindergarten Kinderland ist eine Tagesbetreuungs-Einrichtung in Berlin- Charlottenburg, die seit dem 1. Februar 1995 in der Kaiserin-Augusta-Allee existiert. Sie bietet bis zu 65 Plätze für Kinder im Alter von 1,5 und 10 Jahren, die in insgesamt vier Gruppen (Krippe, Elementar-, Vorschul- und Hortgruppe) betreut werden. Hervorgegangen ist sie aus dem früheren privaten Kindergarten Kinderland, der über 20 Jahre in der Sömmeringstraße in Charlottenburg angesiedelt war und der seinen Betrieb im Zusammenhang mit der Neueröffnung unter anderer Trägerschaft eingestellt hat. Trägerin des Kinderlands ist seitdem die Gesellschaft für internationale Kultur- und Bildungsarbeit e.V.⁴¹

Es handelt sich dabei um eine kleine Organisation, die insbesondere auf dem Gebiet der Bildung und Erziehung aktiv ist: Neben dem Kinderland ist sie auch Trägerin eines Forschungs- und Beratungszentrums, das sich auf die Straßenkinder-Thematik spezialisiert hat. Es handelt sich dabei um das Internationale Straßenkinder-Archiv in Berlin-Mitte. Darüber hinaus gibt es zusätzlich zu den Referaten Tagesbetreuung und Straßenkinder ein Fortbildungsreferat, das bis vor kurzem Inhouse - Fortbildungen auf den Gebieten des Gender - Trainings und der interkulturellen Kommunikation für Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit durchgeführt hat. Über den damit angesprochenen bereichsübergreifenden Vereinszweck gibt auch die Satzung des Trägers Auskunft. Dieser besteht in der Förderung und Durchführung einer Kultur- und Bildungsarbeit, die die nationalen und kulturellen Grenzen überschreitet. Ausdrücklich erwähnt wird hier u.a. auch die Bildung und Erziehung von Kindern in einem Kindergarten, der mit Kindern und Eltern vielfältiger nationaler und kultureller Herkunft arbeitet.

⁴⁰ Zu den verwendeten Methoden der Datenerhebung vgl. Kap. 1.2.1. Bei der Lektüre ist zu berücksichtigen, dass der Workshop an zwei relativ weit auseinanderliegenden Tagen durchgeführt worden, nämlich zunächst am 22. Februar 2003 als erstem und dann am 10. Mai 2003 als zweitem Fortbildungstag. Insofern beschreibt die ethnographische Studie praktisch einen längeren Prozess der Auseinandersetzung des Kinderland-Teams mit Fragen der Sprachförderung. Dieser hat sich parallel zur Abfassung dieser Arbeit von Anfang Januar bis Ende Juni 2003 erstreckt. Die Wörter „vor“ und „nach“ geben insofern nur tendenzielle zeitliche Räume an. Tatsächlich wäre das Festhalten an einer strikten Unterscheidung in ein „Vorher“ und „Nachher“ – so als ob vorher nichts und dann der Workshop da gewesen wäre, nachdem plötzlich alles anders sei - illusorisch.

⁴¹ Die folgenden Ausführungen beruhen auf einer Auswertung mir zugänglicher Dokumente. Dazu gehören in erster Line die Vereinssatzung des Trägers, der Gesellschaft für internationale Kultur- und Bildungsarbeit e.V. (in der Fassung vom 07.12.1994) sowie jährliche Dokumentationen der pädagogischen Arbeit.

3.1.1 Richtlinien der pädagogischen Arbeit

Im Sinne der Satzung des Trägers orientiert sich die pädagogische Arbeit im Kinderland nicht isoliert an einer einzigen der allgemeinen pädagogischen Konzeptionen (z.B. Fröbel, Montessori, Reggio-Pädagogik, Situationsansatz, Community-Education etc.), sondern prüft diese daraufhin, welche ihrer Elemente und Spezifika für die Bildung und Erziehung der Kinder, die die Einrichtung besuchen, besonders geeignet sind. Wie eine Reihe von Kinderland-Dokumentationen hervorhebt, wird dabei insbesondere darauf geachtet, dass die pädagogische Arbeit den gesellschaftlichen Existenzbedingungen der Kinder, den kulturellen Lebensformen ihrer Familien und dem sozialen Umfeld vor Ort in hohem Maße gerecht wird.

Eine pädagogische Arbeit, die die gegebene Vielfalt an Lebenssituationen nicht berücksichtigt, wäre fehl am Platz. Sie darf sich dabei ausdrücklich nicht allein darauf beschränken, Wissen und Kenntnisse über die Herkunftskulturen der Eltern und Kinder wie auch ihrer jeweiligen religiösen Tradition zu sammeln. Denn dies könnte bei aller Wichtigkeit der Informationen der Gefahr einer kulturalistischen Pädagogik Vorschub leisten, die Kinder wie Eltern in einem stereotypen Bild von ihrer (traditionellen) Kultur fixiert. Es geht deshalb vielmehr darum, die tatsächlich gelebten und sich im Wandel befindlichen Lebensstile und kulturellen Praxisformen sowohl der verschiedenen deutschen als auch der eingewanderten und gemischten Familien zum Ausgangspunkt der interkulturellen Erziehung zu machen und sie im Kindergartenalltag Eingang finden zu lassen. Dies gilt für verschiedene Praxisformen: Essen und Trinken, Musik, Tanz, Spiele, Glaubensformen, ethische und ästhetische Vorlieben, Körpertechniken, Sport- und Bewegungsformen.

Explizit als pädagogische Schwerpunkte angeführt – und erwähnt auch in der Darstellung der Einrichtung nach außen, z.B. in Flyern – werden die interkulturelle Erziehung und Bildung sowie die Körper-, Sport- und Bewegungspädagogik. Die Sprachförderung im Sinne eines pädagogischen Schwerpunkts ist bisher jedoch nicht ausdrücklich erwähnt.

3.1.2 Sozialräumliche Lage und Sozialstruktur des Einzugsgebietes

Geographisch gelegen ist die Einrichtung Berlin-Charlottenburg in der Kaiserin-Augusta-Allee nahe der Bezirksgrenze zu Tiergarten-Mitte. Der umliegende Kiez hat seine Endpunkte am Mierendorffplatz zum einen und am Goslarer Platz zum anderen. In diesem Gebiet erstreckt sich zwischen Goslarer Ufer, Lise- Meitner- Straße und Kaiserin- Augusta-Allee eine stark belebte Geschäfts- und Wohngegend mit hohem Verkehrsaufkommen und vielen Mietshäusern. Das Gebiet rund um den Mierendorffplatz wird in historischen Beschreibungen auch als „Kleine-Leute-Gegend“ bezeichnet, wobei die großzügige Gestaltung der Grünanlage des Mierendorffplatzes offenbar als in einem Gegensatz dazu stehend

wahrgenommen wurde. Seit einigen Jahren gibt es, was das Geschäftsleben betrifft, Anzeichen einer hohen Fluktuation. So liest man in ca. einem Viertel der Fensterscheiben von Gewerberäumen in häufigem Wechsel Schilder mit der Aufschrift „Zu vermieten“. Friseure, Änderungsschneidereien, Computerläden und immer wieder Lokale und kleine Imbisse, die neu geöffnet oder gerade wieder geschlossen haben, gibt es hier allenthalben.

Der „Sozialstrukturatlas Berlin“ gibt eine eher vage Auskunft über demographische Merkmale des Einzugsgebietes.⁴² Der Sozialindex von Charlottenburg beträgt im Durchschnitt 0.03. Im Vergleich mit Zehlendorf (1,64) und Kreuzberg (-2,13) kommt man zu dem Ergebnis, dass der Wert in Charlottenburg generell etwas über dem Berliner Durchschnitt liegt (Sozialstrukturatlas 1999).⁴³ Für das Einzugsgebiet des Kinderlands lässt sich allerdings annehmen, dass der Index etwas unter dem Charlottenburger Mittelwert liegt.⁴⁴ insofern Charlottenburg mit seinen unterschiedlichen Milieus wie dem Kurfürstendamm als früherem (West-) Berliner Zentrum auf der einen und einer höheren Dichte an sozial schwachen Bevölkerungsgruppen im nördlichen Charlottenburg (z.B. nahe U-Bahnhof Halemweg) auf der anderen Seite sehr differenziert zu betrachten ist.

⁴² Generell beschreibt er die räumliche Verteilung zentraler sozialer Indikatoren, wie Einkommen, Arbeitslosigkeit, Bildung, Alter, Ausländer und Gesundheitszustand. Auf deren Grundlage wird ein Sozialindex für die einzelnen Bezirke gebildet, sowie eine Verteilung innerhalb der Bezirke vorgenommen. So können die sozialen Brennpunkte in Berlin dargestellt und analysiert werden.

⁴³ Der Sozialindex berechnet sich nach 20 Faktoren. Im Rahmen dieser Arbeit konnte nicht auf alle Details der Sozialstrukturanalyse eingegangen werden. Für interessierte Leser wird auf den „Sozialstrukturatlas Berlin 1999 – Eine soziale Diagnose für Berlin“ verwiesen.

⁴⁴ Die Merkmale mittleres Haushaltsnettoeinkommen, Sozialhilfeempfänger, Arbeitslosigkeit und Bildungsstand in Charlottenburg sollen im folgenden dargestellt werden (Stand 1999) Verglichen wird Charlottenburg jeweils mit dem Spitzenreiter und dem Schlusslicht der Bezirke eines jeweiligen Merkmals.

Mittleres Haushaltsnettoeinkommen:

Zehlendorf: 3.475 DM Charlottenburg: 3.000 DM Friedrichshain/ Kreuzberg: 2.275 DM

Sozialhilfeempfänger pro 1000 Einwohner:

Zehlendorf: 29,2 Charlottenburg: 83,4 Kreuzberg: 172,6

Arbeitslosenquote (1999):

Zehlendorf: 11,9% Charlottenburg: 15,2% Neukölln: 23,8%

Bildungsstand 1998 ohne Ausbildung:

Treptow: 15,5% Charlottenburg: 35% Tiergarten: 46%

Hoch- und Fach(hoch)schulabschluss:

Treptow: 40% Charlottenburg: 23% Tiergarten: 15%

Lehr- /Anlernausbildung:

Treptow: 44.5% Charlottenburg: 42% Tiergarten: 39%

3.1.3 Die Kinder und ihre Familien

Ca. 85 % der Kinder, die die Einrichtung besuchen, leben in der näheren räumlichen Umgebung des Kinderlands, die Familien der übrigen 15 % nehmen auch weitere Anfahrten in Kauf. Die soziale und kulturelle Herkunft der Kinder im Kinderland ist außerordentlich vielfältig und heterogen. Die Familien lassen sich unterschiedlichen sozialen Schichten zuordnen.⁴⁵ Die abgebildete Grafik gibt einen Überblick über einige der wanderungsbezogenen Hintergründe der Familien.

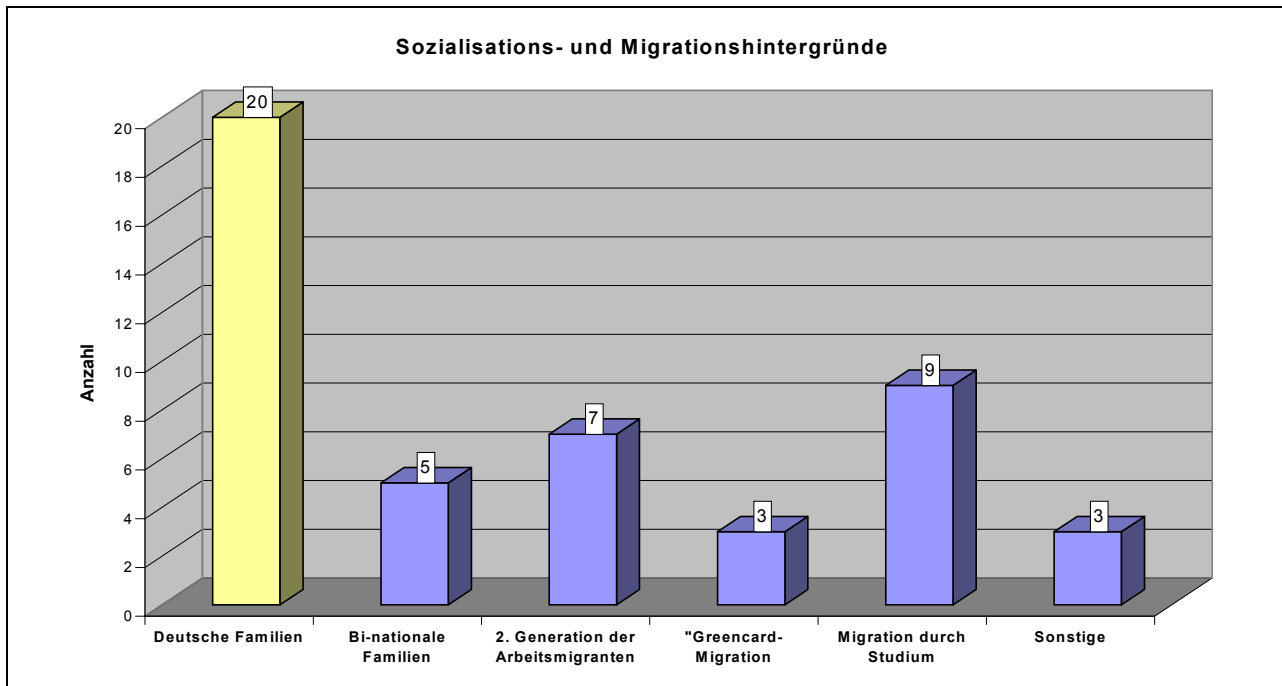


Abbildung 1: Sozialisations- und Migrationshintergründe⁴⁶

Bei der ersten Kategorie handelt es sich um Familien, in denen beide Partner deutscher „Nationalität“ sind. Diese Gruppe erscheint hier unter dem Gesichtspunkt der Nationalität zwar zunächst als homogen, ist jedoch tatsächlich im Hinblick auf Lebensformen, Bildungs- und Sprachkapital in sich sehr heterogen (Geißler 1994).

Die zweite Kategorie umfasst binationale oder sog. gemischte Familien. Hier sind die Ehepartner verschiedener Nationalität und sprechen unterschiedliche Muttersprachen. Der Begriff binationale Familie beschreibt allerdings in erster Linie den formalen Rechtsstatus

⁴⁵ Aus Gründen des Datenschutzes wird nur auf sprachrelevante Merkmale eingegangen. Es versteht sich von selbst, dass sozioökonomische Daten aller Familien einem Vertrauensschutz unterliegen.

⁴⁶ Ich werde mich bei der schematischen Darstellung auf die vier mittleren Kategorien beschränken. Alle anderen möglichen Hintergründe werden unter dem Begriff „Sonstige“ zusammengefasst.

von Familien, wenn ein oder beide Elternteile nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen und unterschiedlicher Nationalitäten sind. Meist handelt es sich bei den Eltern zugleich auch um bilinguale Sprecher. In diesem Fall kommuniziert jedes Elternteil in einer Vielzahl von Situationen in seiner jeweiligen Erstsprache mit dem Kind. Unsere binationalen Familien streben für ihre Kinder oft den Besuch einer Europaschule an. Auf diese Weise sollen sprachliche und kulturelle Kompetenzen auch im Verlauf des weiteren Bildungsweges erhalten und erweitert werden.

Zur dritten Kategorie gehören Familien, die als zweite und dritte Generation von Einwandererfamilien in Berlin aufgewachsen sind. Ihre Eltern, also die Großeltern der Kinderland-Kinder, kamen in den 60er Jahren im Zuge der Arbeitsmigration vorwiegend aus dem Mittelmeerraum nach Deutschland. In Deutschland aufgewachsen, sind diese Kinderland-Eltern komplett zweisprachig. Ihre sprachliche Situation stellt sich so dar, dass zuhause die jeweilige Muttersprache und im außerfamiliären Bereich die Umgebungssprache Deutsch gesprochen wird.⁴⁷

Die vierte Kategorie beschreibt die sogenannte „green-card-Migration“. Dabei handelt es sich um IT- Fachkräfte, die nach dem Beschluss des Bundeskabinetts vom 31.5.2001 im Rahmen der Verordnung der „green-card“-Regelung nach Deutschland kommen. Ihr Aufenthalt ist zeitlich begrenzt und abhängig von der Dauer ihrer Beschäftigungsverhältnisse. Die meisten Familien kehren wieder in ihr Herkunftsland zurück oder pendeln.

Zwei weitere Kategorien beschreiben Familien die im Rahmen eines Studiums oder in diversen anderen Zusammenhängen (Sonstige) nach Deutschland gekommen sind und sich in Berlin niedergelassen haben.

⁴⁷ Seit dem Inkrafttreten des neuen Staatsangehörigkeitsrechts ab 1.1.2000 gibt es eine steigende Anzahl an Kindern aus Einwandererfamilien, die zusätzlich zu der Staatsangehörigkeit ihrer Eltern, die deutsche Staatsbürgerschaft mit ihrer Geburt erworben haben. Mit der Forderung, „Integration ist wichtiger als die Vermeidung der Mehrsprachigkeit“, heißt es im neuen Staatsangehörigkeitsrecht: „In Deutschland geborene Kinder ausländischer Eltern, von denen mindestens ein Elternteil seit wenigstens acht Jahren dauerhaft und rechtmäßig in Deutschland lebt und eine Aufenthaltsberechtigung oder seit mindestens drei Jahren eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis hat, werden deutsche Staatsbürger“ (www.REGIERUNGonline.de) Außerdem wird es weiterhin Migrantenfamilien mit deutscher Staatsangehörigkeit geben, die einen anderen Sprach- und Kulturhintergrund leben. Die Sozialisation dieser Familien ist schwer erfassbar, denn grenzübergreifende Wanderung ist immer seltener ein abgeschlossener einmaliger Prozess (Gogolin 2001). Der Kontakt zum Herkunftsland kann durch die schnelle Entwicklung der Transportmöglichkeiten und der modernen Kommunikationsmöglichkeiten immer müheloser aufrecht erhalten werden. Hinzu kommen neuere Rechtsregelungen, besonders im Europäischen Raum, die den Wechsel des Wohnortes erleichtern. Als Folge solcher Entwicklungen entstehen die in der Einleitung beschriebenen „transnationalen sozialen Räume“, die innerfamiliäre Wechselwirkungen nach sich ziehen (vgl. 1.2).

3.1.4 Die Familien und ihre Sprachen

Mehrsprachigkeit ist für fast die Hälfte aller Kinder des Kinderlands eine Tatsache, die ganz selbstverständlich zu ihrem Leben gehört. Zu ihrer alltäglichen Lebenssituation gehören zwei oder mehrere Sprachen als Mittel der Kommunikation. Ihr soziales Umfeld verlangt von ihnen eine mehrsprachige Kompetenz. Dabei spielt nicht nur ihre eigene Mehrsprachigkeit eine Rolle, vielmehr ist auch die Sprachenvielfalt im Freundeskreis ein Phänomen, mit dem sie täglich zu tun haben. Zur Verdeutlichungen sollen die Verhältnisse der Mehrsprachigkeit im Kinderland im folgenden grafisch dargestellt werden.



Abbildung 2: Verhältnisse der Mehrsprachigkeit im Kinderland

Während des Zeitraums der Abfassung dieser Arbeit sind 61 (bzw. bis zu 63) Kinder im Kinderland, die insgesamt 15 unterschiedliche Erstsprachen repräsentieren. Nach deutsch, das als Erstsprache etwa die Hälfte ausmacht, steht Persisch (mit sieben Nennungen) an zweiter und Türkisch (mit vier Nennungen) an dritter Stelle. Darüber hinaus gibt es zahl-

reiche andere Sprachen, die nur von einzelnen Kindern gesprochen werden. Die Sprachenvielfalt macht darauf aufmerksam, dass sprachfördernde Maßnahmen differenziert geplant werden müssen, wenn die Familiensprachen als wichtiges Kulturgut pädagogisch beachtet werden sollen. Im Kinderland mit seiner Sprachenvielfalt nimmt aus diesem Grunde die Förderung der deutschen Sprache einen zentralen Platz ein.

3.1.5 Das Kinderland- Team

Das Kinderland Team besteht aus insgesamt 7 festangestellten pädagogischen Fachkräften sowie einem Geschäftsführer und wissenschaftlichem Begleiter. Als Honorarkraft ist ferner eine Erzieherin mit dem Schwerpunkt musikalische Früherziehung einmal wöchentlich in der Einrichtung. Neben dem pädagogischen Personal sind während der Erhebungsphase zusätzlich eine Reinigungskraft und ein Zivildienstleistender beschäftigt. Die Altersspanne des Teams liegt zwischen 23 und 52 Jahren. Das gesamte pädagogische Personal ist deutscher Staatsangehörigkeit.⁴⁸ Von dem festangestellten pädagogischen Personal besetzt sind eine Leitungsposition und 6 Erzieherinnenstellen. Zwei weitere Erzieherinnen sind zur Zeit im Mutterschaftsurlaub.

Das Qualifikationsniveau der Kinderland-Teams kann folgendermaßen beschrieben werden. Die Leitungsposition ist mit einer Sozialpädagogin, vier Erzieherstellen sind mit staatlich anerkannten Erzieherinnen besetzt. Ich selbst als Studentin der Kleinkindpädagogik arbeite in der Tätigkeit einer Erzieherin und bin mit den Aufgaben einer Gruppen-erzieherin betraut. Eine weitere studentische Mitarbeiterin (Kleinkindpädagogik) arbeitet überwiegend als Springerin, also abwechselnd in verschiedenen Gruppen. Das gesamte Personal ist in die praktische pädagogische Gruppenarbeit eingebunden, auch die Leitung. Lediglich die Geschäftsführung, die zugleich auch eine Funktion als wissenschaftliche Begleitung und Beratung (Hochschulstudium) hat, leistet keine Gruppenarbeit.

Das Kinderland-Team ist fort- und weiterbildungserprobt. Während der Fertigstellung dieser Arbeit haben zwei staatlich anerkannte Erzieherinnen eine Zusatzausbildung abgeschlossen, zum einen zur Sozialfachwirtin, zum anderen zur staatlich anerkannten Heilpädagogin. Hinzu kommt bei mir der kurz bevorstehende Abschluss der Ausbildung zur Diplom-pädagogin. Darüber hinaus bestehen umfangreiche Erfahrungen im Bereich von Supervisions- und Teamentwicklungsprozessen. Eine gemeinsame trägerinterne Teamfortbildung

⁴⁸ Ich selbst habe inzwischen Erfahrungen bei Stellenausschreibungs- und Bewerbungsverfahren sammeln können. Diverse Bewerbungsgespräche haben ich oder andere Teammitglieder mit gestaltet. Die Erzieherinnen wurden bei ihrer Einstellung nie eigens nach ihrer Monolingualität ausgewählt. Es galt immer das Prinzip, Personal mit bestmöglicher pädagogischer Kompetenz zu finden, dies auch unter dem Aspekt von Kenntnissen der interkulturellen Pädagogik.

zum Thema Gesprächsführung wurde vor ca. 2 Jahren durchgeführt, an der allerdings nicht alle heutigen Mitarbeiterinnen der Einrichtung teilgenommen haben.

Was die eigenen Spracherfahrungen angeht, so haben zwei Teammitglieder für längere Zeit in den Vereinigten Staaten gelebt und persönliche Erfahrung im ungesteuerten Erwerb einer Zweit- oder Drittsprache machen können. Die Erfahrungen des übrigen Fachpersonals liegen im gesteuerten Erwerb einer Fremdsprache während der Schulzeit. Bei den erworbenen Sprachen handelt es sich bei allen um Englisch, drei haben - zusätzlich zum Englischen - Französisch gelernt und eine Erzieherin Russisch. Ihre Kompetenzen in den erlernten Sprachen setzten die Erzieherinnen eigenen Auskünften zufolge je nach Situation und Bedarf bei Elterngesprächen oder in der Kommunikation mit den Kindern ein. Über eine Aus- oder Fortbildung im Bereich Spracherwerb und Sprachförderung in mehrsprachigen Tageseinrichtungen verfügt keine der im Kinderland tätigen Erzieherinnen.⁴⁹

3.1.6 Die Gruppen und ihre Räume

Räume sprechen eine deutliche Sprache. „Jeder Raum strahlt eine Atmosphäre aus, die auf den Eintretenden wirkt und sein emotionales Wohlbefinden beeinflusst. In manchen fühlt man sich spontan wohl (...), andere wirken abweisend. Räume können Geborgenheit vermitteln, sie können zur Aktivität anregen oder zur Ruhe einladen.“ (Militzer et al. 2002, 104). Die Raumgestaltung wirkt sich auf die Sprache der Menschen aus. Sie kann Sprechgewohnheiten verändern, zum Sprechen ermuntern, aber auch Sprache verhindern. Sie kann dazu beitragen, dass sich die Kinder mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen darin wiederfinden können. Bevor die Anlage der Beobachtungen alltäglicher Interaktionen im Detail dargestellt wird, soll vorab ein erster atmosphärischer Eindruck vom Kinderland vermittelt werden.

Mit der Vielfalt von Kulturen, aber auch mit den Unterschieden innerhalb einer Kultur, nimmt die Bandbreite an Gestaltungsmöglichkeiten von Räumen zu. Sprachförderung spiegelt sich auch in der Gestaltung der Räumlichkeiten des Kinderlands wider. Konzeptionell wurde erarbeitet welche Grundausstattung in jedem Raum vorhanden sein soll. In jedem der drei Gruppenräume befindet sich eine Hochetage, Kissen, Polster, Decken, Kissen und Tücher, Regale, Kisten, eine Puppenküche, ein Einkaufsladen, flexible, leicht bewegbare Kindermöbel, ein „Verkleideschrank“ und eine Musikanlage. Daneben befindet sich ein Bereich mit Tischen und Stühlen, die einen festen Platz haben.

⁴⁹ Diese Daten sind im Rahmen eines die ethnographische Studie ergänzenden Fragebogens erhoben worden (vgl. dazu Kap. 1.2.4 sowie den in der Anlage dieser Arbeit beigefügten Fragebogen)

Die einzelnen Räume werden individuell, je nach Alter und Bedürfnissen der Kinder und je nach Persönlichkeit der Erzieher, arrangiert. An Hand eines Raumes soll beispielhaft die Gestaltung der Räume und ihre Auswirkung auf die Sprache dargestellt werden.

Die Hochetage, die in einer Ecke des Raumes errichtet wurde, ist ausgestattet mit einer flexiblen Sesselgruppe und Kisten mit Tüchern und Kissen. Interne Absprachen zwischen den Kindern und den Erziehern regeln den Zugang zur Hochetage, um in Kleingruppen „ungestört“ spielen zu können. Der Bereich unter der Hochetage wird meist als Puppen- und Kuschelecke genutzt. Zwischen den Stützen der Etage lassen sich leicht Tücher anbringen, und schaffen so Privatsphäre. Neben dem Tischbereich befindet sich ein Bücherregal mit ausgewählter Fach- und Kinderliteratur. Ein Teil der Kinderbücher befinden sich im unteren Drittel des Regals, so dass sie für alle erreichbar sind. Diese Bücher sind allerdings besondere „Schätze“, die nur am Tisch angeguckt werden dürfen. Ein anderer Teil ist in einer Kiste auf Rollen verstaut. Mit dieser Kiste haben die Kinder die Möglichkeit sich in eine Ecke zurückzuziehen, um die Bücher individuell in ihr Spiel einbauen zu können.

An der einen Wand des Raumes befindet sich auf Augenhöhe der Kinder gut sichtbar je ein Foto jedes einzelnen Kindes mit seinen Geburtsdaten. Über dieser Fotowand befinden sich in Form von Wolken alle Begrüßungsformeln der Familiensprachen, die in der Gruppe vertreten ist. Daneben sind Fotografien zu sehen, die einen Bezug zu aktuellen Erfahrungen der Kinder haben (z.B. die gemeinsame Feier des kurdischen Newroz) oder den letzten Besuch eines Kindes bei seiner Familie in Mali. Und natürlich darf auch die Dokumentation des letzten gemeinsamen Zoobesuchs nicht fehlen. Die Kinder haben die Möglichkeit Fotografien von zuhause mitzubringen, welche dann in einer Art Ausstellung für eine gewisse Zeit zu besichtigen sind. Diese „Ausstellungen“ bieten den Kindern immer wieder Raum, sich über ihre individuellen Erfahrungen auszutauschen. Im Durchgang des Raumes befindet sich eine Weltkarte für Kinder. Die Kinder nutzen immer wieder die Gelegenheit, vor der Karte Gespräche zu führen. Sie lassen sich mit großer Begeisterung zeigen, wo die einzelnen Herkunftsländer ihrer Familien liegen.

In einer Ecke des Raumes befinden sich unterschiedlichste Bastel- und Malmaterialien, die von den Kindern zu jeder Tageszeit genutzt werden können⁵⁰. Bei den Materialien handelt es sich vorwiegend um Dinge, die zuhause nicht mehr gebraucht werden (z.B. alte Kassettenrekorder etc.), oder um „Schätze“ (z.B. Korken, Orangennetze, Jogurtbecher etc.), die üblicherweise entsorgt werden. Die Materialien stehen zur freien Verfügung und

⁵⁰ Aufgrund der Menge an Materialien soll nur exemplarisch darauf eingegangen werden.

können individuell und kreativ verwendet werden. Es wird geschraubt, gehämmert, geklebt, geschnitten und gemalt. Ebenso befindet sich in einem Regal eine Auswahl an Tisch- und Regelspielen (Memory, Lotto, Puzzle), die je nach Alter der Kinder alleine oder zusammen mit einer Erzieherin gespielt werden. Sich wohl fühlen, Neugierde wecken und selbst Hand anlegen können, sind die Aspekte der Sprachförderung, worauf hin die Raumgestaltung immer wieder zu untersuchen ist (Zimmer 1998).

3.2 Die qualitative Studie, Teil I. - Die pädagogische Sprach- und Kommunikationskultur im Kinderland vor dem Workshop.

In diesem ersten Teil der ethnographischen Beschreibung geht es um die Darstellung markanter Aspekte einer impliziten Sprachförderungskultur. Die Themen Zwei- und Mehrsprachigkeit, Spracherwerb und Sprachförderung spielen, so die Annahme, in der pädagogischen Arbeit des Kindergartens Kinderland durchaus eine Rolle. Allerdings vorwiegend auf einer unausgesprochenen, wenig explizit gemachten Ebene. Um zu einem späteren Zeitpunkt in Erfahrung zu bringen, welche Impulse der durchzuführende Workshop „Sprachförderung“ einschließlich seiner Vorbereitungsphase tatsächlich geleistet haben wird, galt es, in einem ersten Schritt Konturen der alltäglichen Sprachkultur im Kinderland zu beobachten und zu beschreiben. Dazu bediente ich mich unterschiedlicher ethnographischer Methoden im Sinne einer Triangulation. Einige der erhobenen Daten und Beobachtungen sind bereits in die Darstellung dieses dritten Kapitels eingeflossen, nun werden die verwendeten Methoden dargestellt.

3.2.1 Teilnehmende Beobachtung

„Teilnehmende Beobachtung ist eine Feldstrategie, die gleichzeitig Dokumentenanalyse, Interviews mit Interviewpartnern und Informanten, direkte Teilnahme und Beobachtung sowie Introspektion kombiniert“ (Denzin 1989, zit. n. Flick 1995, 157) Der Grundgedanke liegt darin, eine größtmögliche Nähe zum beobachtenden Gegenstand herzustellen, eine Innenperspektive der Alltagssituation einzunehmen und von einem halbstandardisierten⁵¹ Beobachtungsschema auszugehen (Mayring 1990). Dabei muss das Beobachtungsfeld dem Beobachter zugänglich sein und er darf die gewöhnlichen Interaktionen nicht stören. D.h. die Position im Feld sollte bereits vorhanden sein und eine Legitimation besitzen (Friedrichs 1973). Es gilt, die aktive Teilnahme und die notwendige Distanz gleichermaßen

⁵¹ Standardisierte Beobachtung arbeitet mit Rastern, in denen das Vorkommen der zu beobachtenden Handlungen angekreuzt wird. Zumeist handelt es sich um eine quantitative Datensammlung, die oft auch Zeitintervalle mit einbezieht. Bei der teilnehmenden Beobachtung als qualitativer Technik muss der Beobachter ausführliche Kommentare und Beschreibungen geben können.

zu wahren, um einer selektiven Wahrnehmung vorzubeugen. Mit anderen Worten, es muss vermieden werden die Perspektive der Beobachteten zu übernehmen, da sonst die notwendige Distanz für eine objektive, wertfreie Beobachtung nicht mehr gewährleistet ist. Eine weitere Fehlerquelle könnte auftreten, wenn die Zunahme an affektiven Beziehungen zu den Teilnehmern für eine Zunahme an Genauigkeit der Beobachtungen gehalten wird, also Verstehen mit Beschreibungen verwechselt (ebd.). Weiterhin sollte eine optimale Beobachterposition nur mit wenigen Interaktionserwartungen verbunden sein, so dass dem Beobachter in den einzelnen Situationen Rückzugsmöglichkeiten bleiben um das Beobachtete zu protokollieren. Auf Grund des hohen Partizipationsgrades in der Einrichtung war es für mich nicht immer möglich, diese Fehlerquellen komplett auszuschließen.⁵²

Bei den ethnographischen Beschreibungen des Beobachteten lege ich den Akzent insbesondere auf die Kommunikation der Erzieherinnen. Es handelt es sich dabei um eine Vielzahl unterschiedlicher kommunikativer Situationen, die sowohl den sprachlichen Austausch mit den Kindern, aber auch um den sprachlichen Umgang mit Eltern sowie, im Team untereinander beinhalten. Die Erzieherinnen bestimmen wesentlich das Klima des sozialen und kommunikativen Umgangs miteinander. Die aus Eigen- und Fremdbeobachtungen gewonnenen Erkenntnisse können dazu beitragen, die Erzieherin für ihren kommunikativen Umgang mit dem Kind zu sensibilisieren und Hinweise für sprachfördernde Strategien zu liefern.

3.2.2 Zugang zum Feld - Christina Schmitt über „Tina“

Solange man als ethnographischer Beobachter ein Fremder im Feld ist, werden die Daten, die man sammelt, in besonderer Weise von dieser Erhebungssituation geprägt und entsprechend gefärbt sein. Nicht von ungefähr geht es in vielen Feldstudien, z. B. solchen ethnologischer Art, zunächst einmal darum, eine Nähe zum Beobachtungsgegenstand im o.a. Sinn überhaupt herzustellen und eine natürliche, selbstverständliche Rolle im Feld einzunehmen. Erst auf dieser Grundlage scheint es möglich, ethnographische Daten relativ unverzerrt sammeln zu können. In meinem Fall liegen die Dinge allerdings genau umgekehrt. Das Findens einer natürlichen Rolle im Feld mit dem Ziel, eine größtmögliche Nähe zum Gegenstand einzunehmen, bedurfte es aufgrund meiner 6jährigen Tätigkeit im Kinderland so gut wie gar nicht. Wie im vorhergehenden Abschnitt bereits angedeutet, liegt ein Problem bei der Erhebung von Beobachtungsdaten vielmehr darin, dass ich viel zu sehr mit der Rolle der Kinderland-Erzieherin verwachsen bin. Tägliche Routinehandlungen,

⁵² Vgl. dazu den Abschnitt „Zugang zum Feld - Christina Schmitt über ‚Tina‘“

Automatismen und Selbstverständlichkeiten können nicht einfach abgelegt werden. Dies betrifft sowohl meine Seite, als auch ein Feld, das auf mich gleichermaßen mit Erwartungshaltungen und kommunikativen Angeboten reagiert, die es von der Erzieherin „Tina“ im Kindergartenalltag gewohnt ist. Für die Diplomandin Christina Schmitt geht es allerdings darum, ihre Rolle als Erzieherin „Tina“ zu reflektieren. Es geht darum, die beschriebene notwendige methodische Distanz der Beobachterin halten zu können und die Beobachtungen darauf hin zu befragen, in wie weit sie tatsächlich einer Prüfung durch die spezifische Perspektive der Erzieherin „Tina“ standhalten.

„Tina“ ist seit August 1997 im Kinderland tätig. Im Rahmen ihres Studiums der Kleinkindpädagogik ist sie auf der Suche nach einem Praktikumsplatz auf das Kinderland aufmerksam geworden. Als Praktikantin hat sie zunächst unter Anleitung der pädagogischen Leiterin in der Vorschulgruppe der Einrichtung angefangen. Das Ziel des Praktikums war, Erfahrungen in der Arbeit der Tagesbetreuung zu sammeln. Die Gründe für die Auswahl des Kinderlands lagen in dem Wissen um die pädagogischen Schwerpunkte der „Interkulturellen Erziehung“ und der „Körper-, Sport- und Bewegungserziehung“. Christina Schmitt hieß bereits nach wenigen Tagen für alle – die Kinder, die Kolleginnen, die Eltern – nur noch „Tina“.

Nach Beendigung des Praktikums erhielt sie zunächst das Angebot, weiterhin an drei Tagen der Woche als studentische Hilfskraft zu jobben. Ein Jahr später wurde „Tina“ mit den Aufgaben einer verantwortlichen Gruppenerzieherin dauerhaft als Vollzeitkraft beschäftigt. Im letzten Jahr absolvierte sie zwischendurch ihr letztes Praktikum in einer städtischen Sonderkita zum Thema Kommunikation und Sprachförderung bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen. Die interessanten ebenso wie die bedenklichen Erfahrungen bezüglich des Sprachverhaltens von Erzieherinnen bei der Sprachförderung von Kindern, die sie in diesem Kontext machen durfte, flossen in reflektierter Weise in den pädagogischen Alltag des Kinderlands ein.

„Tina“ ist seit nun fünf Jahren Gruppenerzieherin. Seit neun Monaten gehört sie zusammen mit zwei weiteren Erzieherinnen zum stellvertretenden Leitungsteam im Kinderland. In diesem Zusammenhang kamen neue Anforderungen auf sie zu, u.a. Anmeldegespräche führen, als Kontaktperson Ämtern und Behörden zur Verfügung stehen, arbeitsorganisatorische Aufgaben übernehmen etc.

Um als „Tina“ diesen Arbeitsanforderungen gerecht zu werden und parallel dazu als „Christina Schmitt“ die Position der distanzierteren Beobachterin einnehmen zu können, habe ich mir neben der Nutzung aller Erhebungsgelegenheiten im Kindergartenalltag auch gezielt Beobachtungsfreiräume geschaffen, z.T. in Absprache mit Kolleginnen, z.T. zu Zeiten außerhalb meiner Arbeitszeit.

3.2.3 Ein Beobachtungsschema

Eine Basis der Erhebungen bilden Beobachtungen zur Sprachkultur, die zunächst im Sinne eines halbstandardisierten Beobachtungsschemas durchgeführt worden ist (Friedrichs 1973). Dabei ging es für „Tina“ vor allem um Wachsamkeit und Bereitschaft, zu jedem Zeitpunkt auch ungeplant auf sprachrelevante Alltagssituationen zu stoßen und sie für „Christina Schmitt“ im Gedächtnis aufzuzeichnen. Der Beobachtungsfokus richtete sich auf die Interaktionen der Erzieherinnen untereinander, auf ihre Interaktionen mit Kindern und mit Eltern. Wichtige Beobachtungsdaten wurden in einem Forschungstagebuch aufgezeichnet. Eine besondere Strukturierung von Beobachtungssituationen ist dabei nicht notwendig. Vielmehr ist gerade das alltägliche kommunikative Handeln der Erzieherinnen für die Beobachtung von Interesse gewesen. Die Beobachtungen fanden während eines Forschungszeitraums von fünf Monaten statt. Auf der Basis erster Vorüberlegungen wurde Anfang Februar 2003 ein theoriegeleiteter Beobachtungsrahmen erstellt. Er diente bei der Beschreibung der Kommunikation und des Sprachverhaltens der Erzieherinnen als Orientierungshilfe. Zurückgegriffen wurde bei dessen Erarbeitung auch auf die im zweiten Kapitel beschriebenen spracherwerbstheoretischen Grundlagen. Besondere Aufmerksamkeit erhielten die folgenden Dimensionen der Sprachkultur, die anschließend erläutert werden:

1. Das Sprachklima in der Einrichtung
2. Die Sprache der Erzieherin
3. Reaktionen auf Verständigungsprobleme
4. Bewusste und unbewusste Sprachförderung

Zu 1. Das Sprachklima: Eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Kindern und Erzieherin ist die Basis, um die Sprechlust bei Kindern zu wecken (vgl. Kap. 2.3.4.2). Deshalb ist es wichtig darauf zu achten, auf welche Weise und wie oft mit dem Kind kommuniziert wird. Ansprache mit Namen, Aufnahme von Blick- und Körperkontakt, den Kindern zuhören und die Konzentration auf das von ihnen Gesagte sind mögliche Strategien, eine vertrauensvolle Basis herzustellen. Weiterhin ist für das Sprachklima einer Einrichtung von zentraler Bedeutung, zu welchen Gelegenheiten die Erzieherin ihre Sprache einsetzt. Ob sie auf die Kinder freundlich zugeht und Alltagssituationen sprachlich begleitet oder aber ob sie den Kindern restriktiv Befehle und Verbote regelrecht „zubellt“.

2. Die Sprache der Erzieherin: Erwachsene sind für die Lenkung der Dialoge mit Kindern verantwortlich. Dabei ist es wichtig, dass die Erzieherin sich bezüglich der formalen und inhaltlichen Strukturierung des Dialoges den Kompetenzen des Kindes anpasst, dies erleichtert dem Kind die Sprachaufnahme. Die formale Strukturierung beinhaltet

insbesondere die Wortwahl, die Satzlänge und die Sprechmelodie. Dabei sind Fragen von Bedeutung, wie:

- Benutzt sie vollständige grammatikalische und je nach Sprachniveau des Kindes kurze Sätze?
- Hat sie eine deutliche und langsame Aussprache?
- Spricht sie mit Pausen, so dass Nachfragen möglich sind?

Zur inhaltlichen Strukturierung sind es beobachtungsleitende Fragen wie diese:

- Stellt sie offene Fragen? (Offene Fragen verlangen komplexere Antworten als Alternativfragen, die mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden können).
- Hat das Kind die Möglichkeit Themenvorschläge in den Dialog einzubringen?
- Finden Rückfragen und Wiederholungen der kindlichen Äußerungen statt?

3 Reaktionen auf Verständigungsprobleme: Im Dialog mit Kindern kann es zu Verständigungsproblemen kommen, diese müssen von beiden Gesprächspartnern konstruktiv gelöst werden. Ein Scheitern ist nicht allein auf die Sprachkompetenz der Kinder, sondern kann auch auf die Kommunikationsstrategien der Erzieherinnen zurückzuführen sein. Das Fachpersonal sollte deshalb bemüht sein auf seine Strategien zu achten, um den Dialog trotz Verständigungsprobleme zu ermöglichen.

- Wiederholt und interpretiert die Erzieherin Äußerungen des Kindes?
- Fragt sie nach, wenn sie etwas nicht verstanden hat?
- Wartet sie ab, bis das Kind seine Ausführungen zu Ende gebracht hat und sich der Sinn seiner Ausführungen eventuell noch klärt?
- Setzt sie alternative nonverbale Kommunikationsstützen (Mimik, Gestik, Körpereinsatz, Sprechmelodie und Betonung) ein?
- Stellt sie Fragen, ohne wirklich eine Antwort zu erwarten?

4. Bewusste und unbewusste Sprachförderung: Sprachförderung findet in Kindergärten auf vielen verschiedenen Ebenen statt. Hier soll der Frage nachgegangen werden, wie die aktuellen Interessen, Bedürfnisse und Kompetenzen der Kinder während der pädagogischen Arbeit berücksichtigt werden und zugleich eine bewusste Sprachförderung geleistet wird. Dabei ist ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und pädagogischer Beobachtungskompetenz bei gleichzeitigem Reagieren auf Seiten der Erzieherin gefragt. Folgenden Fragen soll nachgegangen werden:

- Erkennt die Erzieherin eine Situation als geeignet für die Sprachförderung?⁵³
- Finden gezielte Beobachtungen bezüglich der Sprache der Kinder statt und werden sie dokumentiert?
- Findet eine bewusste, reflektierte, individuelle Sprachförderung für jedes einzelne Kind statt?

3.2.4 Der Fragebogen als Erhebungsinstrument – Oder: Wie das Thema Sprachförderung und Spracherwerb „ins Feld“ kommt

Es gibt sprachförderungsrelevante Daten, auf Seiten der Erzieherinnen bspw. solche biographischer Art, die mittels Beobachtungsverfahren nicht erfasst werden können. Insofern reichen Beobachtungen zum Ist- Stand des Sprachförderungsbewusstseins im Kinderland vor dem Workshop nicht aus. Um diese zu erhalten, aber auch, um eine optimale inhaltliche Vorbereitung des Workshops im Sinne eines Zuschnitts nach Maß auf die Zielgruppe des Kinderland-Teams zu gewährleisten, wurden zusätzlich der Einsatz eines Fragebogens zur Ergänzung der Beobachtungsdaten vorgenommen.⁵⁴

Die schriftliche Befragung in Form eines Fragebogens als Erhebungsinstrument gilt als besonders forschungsökonomisch. Mit geringem Kosten-, Zeit-, und Personalaufwand ist es möglich, mehrere Personen gleichzeitig zu befragen. Allgemeine Nachteile, wie z.B. eine niedrige Rücklaufquote, eine Beeinflussung durch andere anwesende Personen oder keine Möglichkeit des Nachfragens konnten in diesem Fall aufgrund der engen Beziehungen, die ich zu den Befragten habe, ausgeschlossen werden. Der Fragebogen hatte mehrere Funktionen. Er sollte mir ausreichend Informationen zum „Know-how“ der Erzieherinnen zum Thema Sprachförderung liefern. Weiterhin zielte er auch darauf, die Teilnehmer an den bevorstehenden Workshop zu erinnern und sie darauf mental einzustellen. Auf diese Weise wurde erreicht, dass der Gegenstand dieser Arbeit in gewisser Weise ab Januar 2003 „im Feld“ war.

Dies war bewusst intendiert, aus mehreren Gründen. Zum einen wird Sprache und Sprachförderung beim Ausfüllen des Fragebogens zum Gegenstand eines ersten intensiven Nachdenkens im Sinne des Einstimmens auf die Workshoptage. Zum zweiten sollten

⁵³ Dabei kommt es darauf an, die Intimität und Bedeutsamkeit von Situationen für Kinder nicht zu missachten und sie für die Sprachförderung aus Sicht der Erwachsenen zu instrumentalisieren.

⁵⁴ Der eingesetzte Fragebogen ist teilstandardisiert. Er beinhaltet sowohl geschlossenen wie auch offene Fragen. Die angestrebten Informationen sind fakten-, kennnis- und meinungsorientiert. Der Fragebogen umfasst neben Sozialdaten insgesamt 11 Fragen. Der komplette Fragebogen befindet sich im Anhang und kann dort eingesehen werden.

einige Fragen in diesem Sinn auch zur Auseinandersetzung mit der eigenen Sprachbiographie anregen. Sie sollten zum dritten einen Anstoß zur Metakommunikation über das Thema Sprachförderung geben, so dass schon einige Wochen vor dem ersten Workshoptag eine Phase lebendiger Auseinandersetzung mit dem Thema im Kinderland-Team stattfinden konnte. Bereits der Austausch über die Fragen des Fragebogens setzt viele Reflexions- und Denkprozesse in Gang. Und letztlich dient das „ins Feld geben“ des Themas auch dem Spannungsaufbau und dem Wecken von Erwartungen in Bezug auf den Workshop. Signalisiert wird durch die Ankündigung des Veranstaltungsdatums des Workshops auch, dass es bald Zeit für seine Durchführung ist. Erhöht werden sollte dadurch die mentale Bereitschaft zur themenbezogenen Aufnahme von Informationen beim Team.

Der Einwand, dass auf diese Weise ein Eingriff in den zu untersuchenden Gegenstand vorgenommen wird, ist natürlich richtig. Aber das tut letztlich jede empirische Erhebung, weil sie zwecks Datenerhebung eine künstliche, der Untersuchung dienliche Kommunikationssituation herstellt. Bei der folgenden Dokumentation geht es darüber hinaus um einen über Monate anhaltenden, von „Tina“ initiierten Prozess der Auseinandersetzung mit dem Thema der Sprachförderung durch das Kinderland-Team, der Veränderung und Wandel intendiert. Die Feldwirkungen erstreckten sich auch auf die Elternschaft insofern, als diese über das Thema meiner Arbeit informiert wurden und ihrerseits mit lebhaftem Interesse ihren Fortgang und die Workshop-Daten verfolgte.⁵⁵ Insofern wäre natürlich die Annahme eines einfachen Vorher und Nachher in Bezug auf die Durchführung des Workshops irreführend, zumal dieser - wie gesagt - an zwei zeitlich weit auseinanderliegenden Tagen jeweils einmal im Februar und einmal im Mai 2003 stattgefunden hat. Tatsächlich geht es um die Untersuchung eines sozialen Prozesses, innerhalb dessen ein Erzieherteam sich Stück für Stück mit den hier zur Disposition stehenden Fragestellungen auseinandersetzt und sich neue Kompetenzen erarbeitet.

3.2.5 Der sprachliche Alltag im Kinderland in der Zeit vor dem Workshop

Wie sind die Ausgangsvoraussetzungen des Workshops beschaffen? Auf welchem Vorwissen kann er aufbauen? Wie stellt sich das allgemeine Sprachklima im Kinderland dar? Wie sehen die Beziehungen zwischen Kindern, Eltern und Erzieherinnen aus? Inwieweit setzt die Erzieherin ihre Sprache als kommunikatives Medium ein und in welchem

⁵⁵ In einem ersten Schritt wurden die Eltern über das Thema der Diplomarbeit und die angestrebte Fortbildung informiert. Die Resonanz auf diese Ankündigung war sehr groß; ich wurde sozusagen Ansprechpartnerin in Fragen des Spracherwerbs und Sprachförderung. Zu einem späteren Zeitpunkt im Mai 2003 merkte ich, dass meine volle Berufstätigkeit einer Fertigstellung der Arbeit bis zum Abgabetermin im Wege gestanden hätte. Es gab für „Tina“ in Absprache mit dem Kinderland-Team die Möglichkeit der Arbeitsreduktion auf drei Tage pro Woche. Aus Gründen der Transparenz wurden die Eltern über diese Zusammenhänge informiert.

Umfang findet diese Sprachförderung bewusst statt? Welche Strategien werden von Erzieherinnen entwickelt, um angemessen auf Verständigungsprobleme reagieren zu können? Gibt es eine konzeptionelle Verankerung des Themas Sprachförderung im Kinderland, und wodurch wird sie sichtbar? Auf welchem Wissensstand befinden sich die Erzieherinnen zum Thema Spracherwerb und Sprachförderung? Berichtet wird über sprachlich relevante Situationen zwischen Erzieherinnen und Kindern im Kindergartenalltag und darüber, wie sprachrelevante Wissensbestände sich im Prozess hin zu einer zunehmend bewusst reflektierten Sprachförderung verändern. Bei der Analyse der Daten beschränke ich mich angesichts des begrenzten Umfangs dieser Arbeit auf eine deskriptive Darstellung der wichtigsten Erkenntnisse.

3.2.5.1 Die Ausgangslage: Ein intuitives Verständnis von Sprachförderung

Die Daten, auf deren Grundlage eine erste Beschreibung des Vorverständnisses von Sprachförderung erfolgt, sind im mit Hilfe des o.a. Fragebogens erhoben worden. Es ging zunächst darum, mir zu Beginn des Jahres 2003 ein Bild vom Wissen des Kinderland-Teams zu Fragen der Sprachförderung zu machen. Die Ausgangslage lässt sich folgendermaßen beschreiben. Zunächst lassen die schriftlichen Aussagen erkennen, dass das vorhandene Verständnis von Sprachpädagogik, Spracherwerb und Sprachförderung sehr weit gefächert ist. Ein ganzes Spektrum möglicher Sichtweisen tut sich auf. Vertraut sind den Teammitgliedern in erster Linie die „klassischen Angebote“ der Sprachförderung: das Vorlesen von Büchern, das Erzählen von Geschichten und das Singen von Liedern. Die meisten Erzieherinnen betonten weiterhin ihre Vorbildfunktion bei der Unterstützung des Sprachlernprozesses. Die Notwendigkeit von Sprachförderung wurde auch unter dem Aspekt von Verständigungsproblemen geäußert. Dabei handelte es sich in erster Linie um Sprachauffälligkeiten von Kindern gemäß ihrer Ontogenese. Eine Rolle spielten auch Probleme, die in der Kommunikation mit Zuwandererfamilien auftreten können. Dies bezog sich nicht nur auf die Sprachförderung von Kindern, sondern implizierte gleichzeitig den Wunsch nach einer Verbesserung der Kommunikation mit Eltern, wie der Beitrag einer Erzieherin verdeutlicht.

„Auf meiner letzten Arbeitsstelle hatten wir viele Verständigungsprobleme, da wir einen Ausländeranteil von 80 Prozent hatten. Durch die Verständigungsprobleme zwischen Erziehern und Eltern wurde die Zusammenarbeit erschwert, was sich auch bei der Arbeit mit den Kindern bemerkbar gemacht hat. Man hat bei den Eltern viele Sachen einfach nicht angesprochen und die Kinder sind so mitgelaufen, ohne dass man irgendwie besonders auf sie eingegangen wäre.“

Die öffentlichen bildungspolitischen Diskussionen zum Thema Sprachförderung wurden von den meisten Erzieherinnen allerdings kaum verfolgt. Von zwei Ausnahmen abgesehen wussten sie nicht, dass es sich bei dem Wort „Bärenstark“ um den Namen der Berliner

Sprachstandserhebung für Schulanfänger handelt. Auch die Bedeutung der Ergebnisse der PISA - Studie für die Elementarerziehung war vielen unklar. Ein Konsens bestand darüber, dass jede Erzieherin im Kinderland nach bestmöglichstem Wissen die Sprachprozesse der Kinder unterstützt. Welchen Einfluss dabei die Rahmenbedingungen und Bildungsziele haben, wurde nicht angesprochen. Bei den Antworten erhielt ich den Eindruck, dass die meisten Erzieherinnen die Sprachförderung – wenn auch unbewusst - als einen isolierten Vorgang und nicht als eine ganzheitliche Förderung ansehen.

Während Ihrer Ausbildung wurde keiner der Kinderland-Erzieherinnen grundlegende Kenntnisse zum Thema Sprache vermittelt. Zwar hatte jede von ihnen schon von einzelnen Fachtermini wie etwa Sprachvoraussetzungen, Spracherwerbsphasen und Sprachstörungen gehört, aber diese wurden nie ausreichend vertieft, um sie gezielt in die praktische Arbeit einfließen lassen zu können. Die Besonderheit des Kulturguts Sprache mit ihrer tragenden Funktion für die intellektuelle und emotionale Entwicklung sowie ihre Bedeutung für die Kommunikation wurde an den Erzieherfachschulen nicht thematisiert.

Die Rolle der Bezugspersonen im Hinblick auf die sprachliche Unterstützung wurde lediglich unter dem Aspekt des eigenen Sprachgebrauchs thematisch erarbeitet, die Bedeutung der vertrauensvollen Beziehung war nicht Gegenstand der Vermittlung. Das Wissen, über welches die Erzieherinnen ganz zu Beginn der Untersuchung verfügten, ist entweder während thematisch ausgerichteten Teamsitzungen im Kinderland, aus eigenem Interesse und eigener Motivation, im Austausch mit einzelnen Teammitgliedern oder im Rahmen eines Hochschulstudiums an der Universität erworben werden.

3.2.5.2 Sprachklima

Nachdem die Erhebung erster schriftlicher Daten abgeschlossen und das Thema Sprachförderung im Feld war, begann die Beobachtungsphase. Zu erinnern ist dabei daran, dass die Unterstützung sprachlichen Lernens nur in sinnvollen Kommunikationssituationen erfolgen kann. Basis dieser Kommunikation ist eine bedeutungsvolle Beziehung zwischen allen Beteiligten. Dabei geht es über die Verhaltensebene der Erzieherinnen hinaus. So sagt die Existenz eines „sprachlichen Vorbilds“, wie es beispielsweise von Schwerin (1987, 82ff) gefordert wird, noch nichts über die Qualität einer Kommunikationssituation aus, denn nur eine sichere Beziehung ist eine grundlegende Basis für die kindliche Entwicklung. Diese Beziehung spiegelt sich im Sprachklima einer Einrichtung wieder. Das allgemeine Sprachklima im Kinderland stellt sich für mich lebendig und anregend dar. Es herrscht eine vertrauensvolle und wertschätzende

Beziehung zwischen den Erziehern und den Kindern, die durch Nähe und Sicherheit gekennzeichnet ist.⁵⁶

Diese wertschätzenden Beziehungen zeigen sich auch in den Interaktionen zwischen Erziehern und den Eltern, als auch zwischen den Erziehern untereinander. So werden die Bringe- und Abholsituation durchweg von den Erziehern genutzt, um den ersten Kontakt zu den Kindern herzustellen. Alle Kinder und Eltern werden herzlich und persönlich begrüßt bzw. verabschiedet und dabei in kurze Gespräche verwickelt. So erzählte mir beispielweise eine Mutter in einem Elterngespräch wie sehr sie es schätzt und bewundernswert findet, dass uns täglich auch nur die kleinsten Veränderungen an den Kindern auffallen und wir diese auch ansprechen. Das bezieht sich sowohl auf materiell-symbolische Dinge (neue Haarspangen etc.) als auch auf die Gefühlslagen der Kinder.

Um ein positives Sprachklima herzustellen, wird die Sprache als Kommunikationsmedium in vielen unterschiedlichen Situationen eingesetzt. Tagesabläufe werden zusammen mit den Kindern besprochen, Regeln werden abgesprochen, verworfen und neu kreiert, es findet die Bemühung um einen regelmäßigen Austausch zwischen Erziehern und jedem einzelnen Kind statt, es wird Trost gespendet, es werden Kontakte aufgenommen und Witze erzählt. Das Sprachklima im Kinderland soll anhand einiger beobachteter Situationen verdeutlicht werden.

Simon, 2,8 J. / L. = Erzieherin

Simon bringt einen LKW mit. Die Erzieherin L. begrüßt Simon und registriert mit einem Blick das Auto. L. fängt an, Fragen über das Auto zu stellen. Simon setzt sich freudestrahlend neben sie auf den Fußboden und zeigt seine neue Errungenschaft. „Hast du ein neues Auto?“ „Nein, das ist kein Auto, das ist ein LKW, hat mir Opa gekauft“. L. fragt ob Simon mit Opa gestern einkaufen war. Simon berichtet von seinem Einkaufsbummel mit Opa.

Diese Situation macht deutlich, dass sprachliches Lernen dann erfolgen kann, wenn das Kind sich mit seiner Umwelt austauschen will. Durch die Haltung der Erzieherin, die nicht zu fordernd ist und dennoch Sprechanlässe gibt, ermöglicht sie dem Kind, eigenständig zu erzählen. Die Kinder werden nach vergangenen und aktuellen Erlebnissen gefragt. Auf diese Weise geben die Erzieherinnen den Kindern eine Anregung zum Sprechen und zeigen sich interessiert für deren Belange. Simon fühlt sich als Person wahrgenommen und geachtet und L. schafft so eine gelungene Basis der Kommunikation. Den zentralen Zusammenhang zwischen Beziehungsgestaltung und Sprache beschreibt die Erzieherin S. am Beispiel der Kinder der Vorschulgruppe (Gesprächsprotokoll vom 3.4.2003).

⁵⁶ Die Beziehungen gestalten sich selbstverständlich bei jedem Kind und jeder Erzieherin individuell.

„Eine vertrauensvolle Beziehung zwischen den Kindern und mir machte sich bemerkbar indem sie viele Fragen stellen, zuhören, mir ihre Sorgen und Ängste anvertrauen. Sie kommen kuscheln, lassen sich trösten und streiten sich mit mir. Die Kinder sagen mir, ohne Angst ihre Meinung und diskutieren mit mir darüber, was sie für richtig und gut halten und was nicht. Hätten die Kinder keine Beziehung zu mir, würden sie sich jemand anderem anvertrauen. Also vielleicht machen sie das ja auch, aber ich glaube mit dem meisten kommen sie doch zu mir. Zu Zeit wird von den ‚Vorschulis‘⁵⁷ jedes Tun und Handeln, jeder Gedanke und jede Maßregelung hinterfragt. Sie fragen so lange bis uns keine Antworten mehr einfallen oder ich schon leicht angeenervt bin (dann schleichen die Kinder weg und mein schlechtes Gewissen wächst). Aber oft kommen gerade diese Kinder in der nächsten viertel Stunde wieder zu mir, mit 1000 neuen Fragen und spannungsvollen Geschichten.“

3.2.5.3 Dominanz des Deutschen bei freundlicher Akzeptanz aller Sprachen

Da es sich beim Kinderland nicht um eine bilinguale sondern um eine Tageseinrichtung handelt, deren Familien und Kinder 15 Muttersprachen repräsentieren, dominiert die deutsche Sprache den Kindergartenalltag als vorrangiges Verständigungsmittel. Allerdings spielt die freundliche Akzeptanz aller Sprachen eine zentrale Rolle in der pädagogischen Arbeit. Dies ist dem Erhalt und dem Ausbau eines positiven Sprachklimas förderlich. Dies gilt auch für die Beobachtung, dass mit Unterstützung der Eltern bspw. auch Informationen über freie Kindergartenplätze in die jeweiligen Erstsprachen übersetzt und im Schaufenster zur Straße ausgehangen werden.⁵⁸ Die Begrüßungen aller im Kinderland vertretenen Sprachen sind in einem Gruppenraum sichtbar angebracht. Kinderlieder, wie beispielsweise „Bruder Jakob“ werden, mit der Übersetzungshilfe der Eltern in den Sprachen gesungen, die in den Gruppen vertreten sind. In der Vorschulgruppe, in der übrigens im Rahmen einer Elterninitiative einmal pro Woche „Englisch im Spiel“ vermittelt wird, bringt die Erzieherin S. ihr Interesse an den Sprachen der Kinder zum Ausdruck, indem sie immer wieder muttersprachliche Begriffe erfragt. Allerdings reagieren viele Kinder darauf eher zurückhaltend.

S.: „Wenn wir nach Worten in der Muttersprache fragen, ist den Kindern das oft peinlich und sie antworten dann, dass sie es nicht wissen oder nicht richtig aussprechen können. Zur Zeit sind nur Tamara und Vitali dazu bereit, jedes Wort und jedes Lied auf Russisch zu übersetzen.“

Eine andere Gelegenheit, in der sich die freundliche Akzeptanz zeigte, war die Feier des kurdischen Neujahrsfest „Newroz“, das von zwei kurdischen Familien, deren Kinder das Kinderland besuchen, organisiert wurde. Jeweils auf Kurdisch und auf Deutsch erklärten

⁵⁷ Kindergarten- Code für „Vorschulkinder“

⁵⁸ Diese Hinweise gibt es auf Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Türkisch, Dänisch, Kurdisch, Persisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Chinesisch, Koreanisch, Hindi und einem weiteren indischen Dialekt.

die Eltern die Bedeutsamkeit des Newroz. Die Darstellung wurde von allen Kindern mit großer Neugierde aufgenommen. So äußerte sich beispielsweise Benjamin (6 Jahre) zur kurdischen Sprache: „Ich habe zwar nichts verstanden, aber ich finde, das hört sich toll an.“

Bei der Eingewöhnung ist es erforderlich, die Erstsprache der Familien bzw. ihrer Kinder besonders zu berücksichtigen (vgl. Kap. 2.2.4). Es ist geboten, die Anfangszeit für Kind und Eltern so zu gestalten, dass alle Beteiligten sich der Situation entsprechend bestmöglichst unterstützt und wohl fühlen. Aus diesem Grunde eignen sich die Erzieher zunächst die Begrüßung in der jeweiligen Sprache an, und lernen mit Unterstützung der Eltern die für das Kind wichtigsten Wörter.

Mitra 1,10 J. / G. = Erzieherin;

Mitra wird eingewöhnt. Ihre Eltern sprechen nur Persisch mit ihr. Die Mutter verabschiedet sich und geht. Mitra spielt und ist bester Dinge. Plötzlich fängt sie an zu weinen, sie bekommt Angst. G. versucht sie zu beruhigen. Sie nimmt sie in den Arm und redet leise auf sie ein, sie benutzt die deutsche Sprache. Mitra lässt sich nicht beruhigen. Erst als G. auf Persisch Mitra erklärt, dass Mama wieder kommt, hört Mitra auf zu weinen und lässt sich noch einmal für kurze Zeit in ein Spiel verwickeln.⁵⁹

3.2.5.4 Sprachverhalten der Erzieherinnen

Obwohl das Sprechverhalten von Erzieherinnen nicht generell ausschlaggebend für eine gelungene oder misslungene Kommunikation ist, sollte der kommunikative Austausch so gestaltet sein, dass dem Kind die Produktion und das Verstehen von Sprache erleichtert wird. Dazu gehört die Reflexion des eigenen Sprachverhaltens und dessen Anpassung an die sprachliche Kompetenz des Kindes. Diese Anpassungen betreffen insbesondere die Wortwahl, die Satzlänge und die Sprechmelodie. Innerhalb des Kinderland-Teams herrscht eine Übereinstimmung, dass Erzieherinnen in ihrer Rolle eine wichtige sprachliche Vorbildfunktion innehaben. Sie sprechen regelmäßig mit den Kindern, wobei sie sich in ihren Ausführungen den sprachlichen Entwicklungsstufen der Kinder anpassen. Während die Rolle des Sprachvorbilds bewusst in den Köpfen der Erzieherinnen verankert ist, spielt sich die Sprachanpassung eher unbewusst ab. Berücksichtigt wird hierbei zwar das Alter der Kinder, weniger hingegen ihr sprachlicher „Background“. Die Frage des Umgangs mit eigenen Sprachvorlieben und deren Management taucht auf:

„Ich versuche immer wieder, bei Gesprächen mit den Kindern nicht zu „berlinern“, weil ich gemerkt habe das die Kinder mich im Spiel nachahmen und dann auch in meine Sprache verfallen. Eigentlich lustig, aber ich weiß nicht ob die Eltern das so gut finden.“

⁵⁹ Zur Bedeutung, die die Erstsprache für die Sprachentwicklung hat, vgl. Kap. 2.2.4 und 2.1).

Ein weiterer wichtiger Aspekt des eigenen Sprachverhaltens ist die sprachliche Begleitung von Handlungen. Erwachsene, die ihre eigenen Handlungen oder die des Kindes um einer Transparenz des Geschehens Willen sprachlich kommentieren, unterstützen das sprachlernende Kind. Diese Möglichkeit haben Erzieherinnen in gemeinsamen Spiel- und Handlungssituationen. Allerdings geht es nicht darum, möglichst viel zu sprechen, sondern Sprache dann einzusetzen, wenn das Kind aufmerksam dafür ist. Dies wird von den Erzieherinnen nicht immer beachtet. (vgl. hierzu das Beispiel „Romero“ Kap. 3.2.5.5) Das stellt auch die Erzieherin F. fest. Sie sagt: „Da meine Sprechfreude groß ist, glaube ich, kau ich den Kindern manchmal ein Ohr ab.“

Ein anderes Beispiel, in dem die Aufmerksamkeit der Kinder für eine sprachfördernde Handlung genutzt wurde, wird im folgenden dargestellt:

K. will zusammen mit fünf Kindern eine Pizza zubereiten. Zuerst fragt K. welche Zutaten zu einer Pizza benötigt werden. Die Kinder zählen einige Zutaten auf. K. ergänzt die fehlenden Zutaten. Sie bespricht mit den Kindern die einzelnen Schritte, die für das Zubereiten einer Pizza wichtig sind. Die Kinder stellen immer wieder die Frage „Was kommt jetzt?“. Die Fragen der Kinder wurden während dieser Aktion ausführlich beantwortet, und Sachverhalte wurden erklärt.

K. hat eine Situation geschaffen, in der es ihr gelingt, die Aufmerksamkeit der Kinder auf einen gemeinsamen Handlungsfokus zu lenken.⁶⁰ Indem sie Fragen stellt hat, liefert sie Anlässe zum Sprechen und für dialogischen Austausch. Da sie die Sprache zur Planung einer Handlung einsetzt, ermöglichte sie es den Kindern, Sprache als Mittel zu Handlungskoordination zu entdecken.

3.2.5.5 Reaktionen auf Verständigungsprobleme

Camilla 3 J. / F. = Erzieherin

Ausgangssituation: Es ist Mittagessenszeit und F. sitzt gemeinsam mit allen Kindern am Tisch. Am Tisch herrscht ein Stimmengewirr, das nach und nach immer lauter wird. Camilla versucht mit F. in Kontakt zu treten, F. kann nur erkennen, dass Camilla ihr etwas mitteilen möchte. Sie bittet die anderen Kinder, in einer niedrigeren Lautstärke miteinander zu kommunizieren, so dass sie Camilla akustisch verstehen kann. Camilla fängt an zu erzählen. Aus der Aneinanderreihung von Lauten ist zunächst nur „Mama“, „aua“, „but“ zu verstehen. „Hat sich deine Mama verletzt?“ „Ja, aua“, Camilla zeigt auf ihre Hand. „Oh je, hat sie sich am Finger verletzt?“ „Ja“. „Wie ist das denn passiert?“ Es folgt eine weitere Aneinanderreihung von Lautverbindungen, zu verstehen sind immer wieder die Wörter „Mama“, „aua“,

⁶⁰ Vgl. dazu die Ausführung zur Aufmerksamkeitsausrichtung in Kap. 2.1.2

„but“ und „Finger“. „Hat sich deine Mama mit dem Messer geschnitten?“ - „Ja!“ Camilla strahlt.

In dieser Situation hat die Erzieherin indirekt Einfluss auf die Kindersprache genommen, ohne sie direkt zu korrigieren, ohne die natürliche Kommunikation zu behindern. Um sicher zu gehen, dass sie Camilla richtig verstanden hat, wiederholt F. die kindlichen Aussagen, formuliert sie um und stellt Alternativfragen. Diese Sprachanpassung erleichterte dem Kind das Sprachlernen im natürlichen Spracherwerb. Denn durch Strukturierung von Gesprächssituationen, die Anpassung der eigenen Sprache an das kindliche Sprachniveau und der Unterstützung bei Verständigungsproblemen konnte die Erzieherin dem Kind die Kommunikation erleichtern und damit indirekt zur Unterstützung beitragen.

Romero 4 J. / R. = Praktikantin

Romero ist seit einem dreiviertel Jahr in Deutschland und seit fünf Monaten im Kinderland. Er spricht, gemäß seiner Entwicklungsstufe, gut Spanisch. Er versteht etwas Deutsch und spricht einzelne Wörter. Er kommt morgens in die Kita und wird von R. begrüßt. „Guten Morgen Romero, na hast du gestern Spaß mit deinem Papa beim Schwimmen gehabt? Weißt du, ich war gestern auch schwimmen mit meiner Tochter und stell dir vor, sie hat nun endlich ihr Seepferdchen gemacht.“ Romero nickt und guckt sich nach seinem Freund um. Er wirkt verunsichert. R. bemerkt nicht Romeros suchendes Verhalten und spricht weiter. „Na, hast du eigentlich auch schon dein Seepferdchen?“ Nachdem Romero nicht antwortet, fährt R. weiter fort: „Na ja, anscheinend möchtest du jetzt nicht mit mir sprechen“. R. verlässt den Raum. Romero geht zu seinem Freund Robert ohne ein Wort geäußert zu haben.

Diese Situation verknüpft mehrere Aspekte. Zum einen hat R. sich nicht dem Sprachstandard Romeros angepasst. Die Sätze waren zu lang und sie hat sich nicht rückversichert bzw. nicht abgewartet, ob Romero sie überhaupt verstanden hat. Sie „plapperte“ einfach weiter, ohne auf Romero zu achten. Zum anderen konnte sie den Nutzen von Sprache nicht deutlich vermitteln. Sie schaffte bei Romero keine Anreize zum Sprechen. Hätte sie Interesse geweckt, hätte er wiederum versucht, sich so gut wie möglich mitzuteilen. So aber kam keine sprachliche Kommunikation zustande, die die Möglichkeit zur Erweiterung von Verständigungsstrategien geboten hätte. Die Funktion der Sprache als nützlichem Werkzeug, um Bedürfnisse und Wünsche zu erfragen oder mitzuteilen, wurde nicht gesehen (Kolonko 1996).

Tahir 6J. / S. = Erzieherin

Tahir ist ein türkischer Junge und wird sechs Jahre alt. Er ist seit drei Jahren in der Einrichtung. Er bringt seine Bedürfnisse, Fragen und Antworten den Kindern und Erwachsenen gegenüber ohne Worte ein. Er benutzt Blicke, Gesten oder zeigt auf Gegenstände. Erwachsenen, die ihn nicht kennen, vermittelt er mit Blicken das Gefühl, als würde er nichts verstehen. Den Erzieherinnen ist allerdings bekannt, dass sein deutsches Sprachverständnis sehr gut ist. Sein Verhalten wurde deshalb lange Zeit als

„Sprachfaulheit“ eingeschätzt. Ebenso ist nicht bekannt, wie Tahirs türkische Sprachkompetenz ist. So erzählt mir S., die Gruppenerzieherin: „Wenn ich gerade mit jemandem oder etwas beschäftigt bin, reagiere ich, ohne darüber nachzudenken. Ich frage mich dann, warum ich nicht eingefordert habe, dass er sich sprachlich äußert. Wobei - wenn ich ihn zum Sprechen auffordere, weigert er sich meistens zu sprechen. Da ich aber weiß, dass er die deutsche Sprache kann, fordere ich ihn immer wieder auf.“

Für S. steht zunächst im Vordergrund, dass Tahir sich in der deutschen Sprache mitteilt. Aber die Literatur zu Sprachförderung lehrt: „...wenn das Kind sich nicht sprachlich ausdrücken will, ist das zu respektieren.“ (Kolonko 1996, 128) Aufgrund fehlender Kenntnisse über Zweisprachigkeit konnte S. nicht wissen, dass es unterschiedliche Beweggründe für Tahir gibt, nicht zu sprechen (vgl. Kap. 2.2.5).

3.2.5.6 Bewusste und unbewusste Sprachförderung

Die Mitglieder des Kinderland-Teams verfügen über das Knowhow, die Vielzahl der Anknüpfungspunkte, die neben den klassischen Angeboten zur Sprachförderung (Vorlesen, Fingerspiele, Singen, Reime etc.) im Kindergartenalltag bestehen, zu nutzen. So werden beispielsweise die Mahlzeiten dazu verwendet, die Kommunikation unter den Kindern und mit den Erzieherinnen anzuregen. Eine typische Essenssituation, wie ich sie aus dem Kinderland kenne, stellt sich folgendermaßen dar:

Die Erzieherin G. sitzt mit den Kindern am Tisch und isst zu Mittag. Alle reden durcheinander, es herrscht eine angeregte Kommunikation zwischen den Kindern. Da beschwert sich jammernd Kevin, dass Robert ihm sein Nilpferd weggenommen hat. Robert klammert sich an das Tier und Kevin fängt an zu weinen. G. fragt Robert, wie er sich fühlen würde, wenn ihm jemand etwas wegnimmt. Mittlerweile verfolgen die meisten Kinder aufmerksam den Konflikt und berichten von eigenen dazu passenden Erlebnissen. Da erinnerte sich ein Kind, dass G. vor einiger Zeit das Fahrrad vor dem Kino geklaut wurde und sie sehr wütend und traurig darüber gewesen sei und laut geschimpft habe. Die Kinder fangen nun an zu diskutieren, was man dagegen tun könnte. Sie werden sich einig, dass so etwas nicht mehr passieren sollte. Sie kommen gemeinsam zu der Überzeugung: Ein Kino braucht einen Fahrradkeller.

Da anfangs alle durcheinander redeten, übernahm G. die Moderation. Alle erzählten der Reihe nach, so wurde keiner überhört, und jeder der wollte, konnte zu Wort kommen. Das Feingefühl für die Intimität und Bedeutsamkeit solcher Situationen ist bei jedem Teammitglied unterschiedlich ausgeprägt. Vor allem aber ist für die Moderation einer Situation wie der oben beschriebenen weniger die Absicht der bewussten Sprachförderung verantwortlich als viel mehr das Menschenbild der pädagogischen Arbeit im Kinderland. Nämlich dem Kind mit Achtung und Wertschätzung entgegenzutreten. Dies macht auch die Äußerung von G. deutlich, nachdem ich sie auf die Situation und ihre Bedeutung für Sprachförderung aufmerksam gemacht habe. Selbst in die Situation involviert, hat sie diese gar nicht unter dem Aspekt der Sprachförderung wahrgenommen.

„Ja, eigentlich machen wir viel mehr für die Sprachentwicklung als ich mir jeden Tag bewusst mache, was alles dafür getan wird. Der Wahnsinn ist, wie viel auch instinktiv oder einfach „normal“ oder aus „Routine“ getan wird - bei mir zumindest. Ich muss mir noch viel mehr die Wichtigkeit und Notwendigkeit klarmachen, dass Abläufe, welche instinktiv ablaufen, hohen Stellenwert haben.“

Eine Grundlage für bewusste Sprachförderung und die Planung entsprechender Angebote besteht in der Beobachtung im Sinne eines pädagogisch geschulten Blicks. Beobachtung und Sprachförderung sind dann keine voneinander getrennten Perspektiven, sondern ergänzen sich gegenseitig. Die Ausführungen zur sprachpädagogischen Arbeit beginnen deshalb mit Hinweisen zur gezielten Beobachtung von Sprache und Kommunikation im Kindergarten.⁶¹

Eine bewusste und kontinuierliche, in den Alltag integrierte Beobachtung der Sprachentwicklung findet im Kinderland in der Phase vor der Fortbildung allerdings – das muss man deutlich sagen – nur in Ausnahmefällen statt. Zum Beispiel dann, wenn ein Kind durch eine sprachliche Entwicklungsverzögerung auffällt. Üblicherweise werden diese Beobachtungen dann den Eltern im Rahmen eines Gespräches mitgeteilt, um auf die Möglichkeit der Einholung professioneller Unterstützung aufmerksam zu machen und darauf hin zu wirken. Eine entsprechende individuelle Sprachförderung findet dann kaum statt. Weniger aus fehlendem Willen, sondern aus der Annahme heraus, dass die Kompetenz dafür bei speziell ausgebildeten Experten (Logopäden, Sprachtherapeuten etc.) liegt.

3.2.5.7 Sprachrituale im Tages- und Wochenablauf

Die klassischen sprachfördernden Angebote (Vorlesen etc.) lassen sich zum Teil als Sprachrituale im Tages- und Wochenablauf beobachten. So wird beispielweise jeden Tag mindestens ein Buch in der gesamten Gruppe vorgelesen und zwar am Ende des Frühstücks oder des Mittagessens. Oft werden in diesen Situationen aktuelle Themen altersspezifisch aufgegriffen (z.B. die Schwangerschaft einer Mutter, das gemeinsame Erlebnis eines landenden Hubschraubers auf dem Spielplatz). Die tägliche Buchbetrachtung wird von den Kindern in allen Gruppen vehement eingefordert. Das zeigt sich, wenn dies einmal vergessen wird oder aus anderen organisatorischen Gründen nicht durchführbar ist. Dieses Ritual wurde von einigen Kindern stark verinnerlicht. Nicht selten erzählen mir Eltern, dass sie zuhause von ihrem Kind aufgefordert werden, die

⁶¹ Gezielte Beobachtung erfolgt in der Absicht, Alltagswahrnehmungen zu differenzieren und zu präzisieren. Alltagsbeobachtungen reichen nicht aus, da sie abhängig von subjektiven Einstellungen und Voreingenommenheiten der Beobachterin sind.

Kindergruppe darzustellen. Dann bekommen sie im „Als-ob“-Modus ein Buch vorgelesen, und zwar genau in der Art und Weise, wie es die jeweiligen Erzieherinnen machen.

Finger-, Kreis- und Singspiele werden je nach Alterstruktur und Gruppe angeboten. Während in der Krippengruppe einfachere Finger- und Kreisspiele überwiegen, findet nebenan in der Vorschule schon der Einsatz von Reimen, Witzen und Rätseln statt. Neben den Sprachspielen finden seit einiger Zeit regelmäßige Mundmotorikübungen statt, die nach einer Teamsitzung mit dem Schwerpunktthema Artikulation Einzug in den sprachlichen Alltag des Kinderlands hatten.

Ein weiteres Ritual ist das freie Erzählen während der Tischsituation. Insbesondere montags, im Anschluss an die Wochenenderlebnisse der Kinder, werden in allen Gruppen Gesprächssituationen hergestellt, so dass die Kinder nach Lust und Laune sowie altersspezifischer Sprachentwicklung davon berichten können. Jedes Kind kommt zu Wort, kann von seinen Erfahrungen oder auch von anderen Dingen, die es gerade beschäftigt, erzählen. Voraussetzung ist, dass sie dies auch möchten. Die Kinder erzählen der Reihe nach und die Erzieherinnen hören den Berichten eines jeden einzelnen von ihnen aufmerksam zu. Am Ende der Ausführungen fassen sie zusammen und leiten zum nächsten Kind über. Einen weiteren wichtigen Punkt der Sprachförderung im Kinderland stellen die Sprach- und Singspiele in der ganzen Gruppe dar, die täglich angeboten werden. Hier beteiligen sich auch die Kinder, die über geringe Deutschkenntnisse verfügen oder deren Sprachentwicklung verzögert ist. So berichtet S. über die Bedeutung der Sprachspiele.

„Überhaupt bekomme ich immer wieder alle Kinder durch Sprachspiele, Reime, Quatschworte und erfundene Geschichten dazu, miteinander zu sprechen. Da die ‚Vorschulis‘ zur Zeit besonders auf Schimpfworten stehen, haben sie da die tollsten Ideen, alle möglichen Worte umzubenennen. Es wird auch viel diskutiert, wofür Regeln und Grenzen gut sind und ob wir die nicht abschaffen können.“

Ein letzter Punkt ist besonders erwähnenswert. Das Kinderland verfügt über eine außerordentlich umfangreiche Auswahl an aktuellen Materialien zur Sprachförderung und zur interkulturellen Erziehung. Diese beinhaltet über praktische Anregungen im engeren Sinne hinaus auch linguistische, sprachpädagogische und sprachförderungsrelevante Fachliteratur. Ferner gibt es eine regelrechte kleine Bibliothek mit neuerer Kindergartenliteratur sowie eine Sammlung an sprachrelevanten CDs (Kinderlieder aus

aller Welt) und Kassetten. Insbesondere die in Form von Fachliteratur vorhandenen sprachpädagogischen Schätze werden von den Erzieherinnen nur selten genutzt.⁶²

3.3 Der Workshop – Ziele, Inhalte, Methoden

Die Ziele des hier in Kurzform skizzierten Workshops bestehen darin, die Kinderland-Erzieherinnen noch stärker für das Thema Sprachentwicklung und Sprachförderung in mehrsprachigen Lebenswelten zu sensibilisieren, ihnen sprachpädagogisches Wissen und Handwerkszeug zu vermitteln sowie eine Basis für die Entwicklung von Strategien einer konkreten Umsetzung von Sprachförderungsangeboten voranzutreiben. Erreicht werden soll dies durch ein Lernarrangement, das eine aktive Beteiligung der Teilnehmerinnen ermöglicht und einem Sich-Einbringen förderlich ist.

Die Vermittlung der Inhalte erfolgt auf der Grundlage von Ansätzen des „dynamischen Lernens“ der Erwachsenenbildung (Vopel 1999). Die Arbeit mit biographischem Material zur Reflexion eigener Erfahrungen bildet dabei einen wesentlichen Ausgangspunkt, um die pädagogische Kompetenz zur Frage von Mehrsprachigkeit, Spracherwerb und Sprachförderung im Kinderland zu vermitteln. Die Entwicklung von Empathie für einsprachige *und* mehrsprachige Kinder im Spracherwerbsprozess sowie die Vertiefung des Verständnisses der gesamten Sprachentwicklung und ihrer Bedeutung für die pädagogische Arbeit standen, im Rahmen einer Vielzahl praktischer Übungen, im Zentrum der Fortbildung.

3.3.1 Der Workshop als alternatives Lernarrangement

Innerhalb der meisten bildungsfördernden Einrichtungen nimmt das institutionelle Lernen noch immer eine zentrale Rolle ein. Innerhalb dieser Tradition wird der Lernende angehalten, die vorgegebenen Lernziele, die außerhalb des Lernprozesses liegen, in einer bestimmten Zeit möglichst effizient zu erreichen. Lernen bedeutet somit Anstrengung und teilweise Schmerz, nämlich dann, wenn diese Lernziele nicht erreicht werden, wenn sich kein Lernerfolg einstellt. „Darum ist das populärste Wort für das Ziel des Lernens auch Kompetenz und nicht etwa lebenslange Neugier oder Kreativität.“ (Vopel 1999, 12)

Seit einiger Zeit gibt es im Bereich der Erwachsenenbildung allerdings auch Bemühungen neue Formen der Lernorganisation einzuführen. Eine dieser Formen ist der Workshop. Er zeichnet sich dadurch aus, dass die Teilnehmer gemeinsam aktiv werden und selbstständig handeln. Vielfältige Verfahren – (Kurz-) Vortrag, Übungen, Spiele, und Diskussionen -

⁶² Die Einrichtung ist insgesamt sehr gut mit aktueller Fachliteratur ausgestattet, die von den Teammitgliedern in variierendem Ausmaß genutzt wird.

vereinen sich im Workshop, und sollen die Eigenaktivität ermöglichen. Im Zentrum steht ein hohes Maß an Interaktion und die Fähigkeit, gemeinsam mit dem Moderator Verantwortung für die Lernprozesse zu übernehmen. Der Moderator muss deshalb offen genug sein, um selbst während des Workshops dazuzulernen, und gemeinsam mit den Teilnehmern Neues zu entdecken. Wichtig bei der Vorbereitung des Workshops ist, dass sich der Moderator auf die Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmer einstellt und während des Workshops eine ideale Situation für dynamisches Lernen schafft. Der Moderator erreicht dies mit Hilfe des von Vopel (1999) sogenannten „Dreiphasenmodells“. Dazu gehört, zu Beginn des Workshops eine entspannte Aufmerksamkeit zu schaffen. Sie ist die Voraussetzung dafür, dass gehirngerechtes Lernen stattfinden kann. Im zweiten Schritt gilt es Situationen so zu gestalten, dass die Lernenden in komplexe Themen eintauchen können. Abschließend haben sie am Ende die Möglichkeit, ihre Erfahrungen auszuwerten.

Für die Zielgruppe der Kinderland-Erzieherinnen schien es mir ausgesprochen sinnvoll, auf ein solches Lernarrangement zurückzugreifen. Es beinhaltet Methoden der Stoffvermittlung, die dem Kinderland-Team über die Jahre vertraut geworden sind, sie gehören sozusagen zur Kinderland-Fortbildungskultur und sind außerordentlich beliebt. Das erhöht die Wirksamkeit der Fortbildungsmaßnahme.⁶³

3.3.2 Inhalte

Der Workshop thematisierte die sprachlichen Bildungsprozesse von Kindern und gliederte sich inhaltlich in mehrere Sequenzen. Bei der Verdeutlichung des Zusammenhangs zwischen Kommunikation und Sprache lag es aus Gründen der (hier nicht weiter beschriebenen) Teamgeschichte nahe, Wissensbestände zu aktualisieren, die bereits in einem früheren Workshop zum Thema Gesprächsführung erarbeitet wurden und somit als bekannt voraus gesetzt werden konnten.

⁶³ Eine im akademischen oder universitären Stil des „institutionalisierten Lernens“ durchgeführte Aufbereitung der komplexen Inhalte des Themas Sprache wäre möglich, hätte aber vermutlich einen kontraproduktiven Effekt: Überforderung, Überanstrengung, Unverständnis, Langeweile – es würde eine Atmosphäre produzieren, die dem Lernen und Begreifen eher hinderlich ist.

Bezug genommen wurde dabei auf die Watzlawick'schen Axiome und das Kommunikationsquadrat nach Schultz von Thun, u.a. auf:

- die Unmöglichkeit nicht zu kommunizieren
- den Inhalts- und Beziehungsaspekt von Kommunikation
- das Sender / Empfänger Modell und mögliche Kommunikationsstörungen
- die vier Seiten einer Nachricht: neben dem Beziehungs-Aspekt: Sachinformation, Selbstoffenbarung, Appell (vgl. Watzlawick et al. 1990; Schulz von Thun 1981).

In weiteren Sequenzen werden die Zusammenhänge von Sprache und Wahrnehmung erörtert. Unter Bezug auf den sensomotorischen Regelkreis wurde die Bedeutung und Funktion der Sinnesorgane für den Spracherwerb thematisiert.

Sodann ging es um die Grundlagen des Spracherwerbs. Vermittelt wurden an dieser Stelle Kenntnisse über die Spracherwerbsphasen der kindlichen Entwicklung von den ersten Wochen und Monaten bis zum fünften Lebensjahr. Diese Phasen beinhalteten die

- Entwicklung der Artikulation,
- des Wortschatzes und
- der Grammatik. (vgl. dazu 2.1.5 und 2.1.6)

Die Thematik der nächsten Sequenz stellte die Bedeutung von Erst- und Zweitsprache in den Mittelpunkt. Die Themenschwerpunkte bezüglich der Erstsprache lauteten:

- Bedeutung der Erstsprache für die Identitätsentwicklung
- Erstsprache, das Grundgerüst für den Zweitspracherwerb
- Ablehnung der Erstsprache und ihre möglichen Folgen (vgl. 2.2.4 – 2.2.6)

Beim Thema des Zweitspracherwerbs ging es insbesondere um

- Mehrsprachigkeit weltweit gesehen als Normalität
- Spracherwerbsstrategien
- Stadien und Phasen des Zweitspracherwerbs
- Typen der Zwei- und Mehrsprachigkeit

Auf dieser Grundlage aufbauend ging es einen halben Tag um die konkrete Umsetzung von Sprachförderungsangeboten im pädagogischen Alltag. Die Erzieherinnen haben sich

während dieser Zeit intensiv in das in der Einrichtung vorhandene Material zur Sprachförderung eingearbeitet, mit dem Ziel der Aneignung und des bewussten Einsatzes.

3.3.3 Didaktische Gestaltung

Das Konzept des Workshops berücksichtigt unterschiedliche Lernzugänge und sinnesspezifische Intelligenzen der Teilnehmer. Einige sind visuell orientiert, andere lernen über gesprochene Worte, wieder andere durch Erfahrungen und Diskussionen. Die Besonderheit des Workshops ist, dass sich unterschiedlichen Formen des Lernens kombinieren lassen. Die didaktische Gestaltung des Workshops orientiert sich an diesem Modell (Vopel 1999).

Nach einem Überblick über die Gesamtheit der Themenschwerpunkte wurden diese jeweils einzeln in Form knapp gehaltener Einführungen dem Plenum präsentiert.⁶⁴ Im Anschluss daran fanden praktische Übungen statt, die einen direkten inhaltlichen Bezug zum vorangegangenen Input hatten. Bei den praktischen Übungen handelt es sich um eine andere Form der Verarbeitung als die des passiven Zuhörens. Das Lernarrangement beinhaltet ein großes Spektrum an sprachbezogenen bzw. von mir auf das Thema Sprachförderung zugeschnittenen Interaktionsspielen, Experimenten, Rollenspielen und – immer wieder zur Erfrischung notwendig – „Energizern“.⁶⁵ Diese Praxisübungen fanden in der gesamten Gruppe oder aber in Zweier- und Dreiergruppen statt.

Der Sinn der Gruppenarbeit stützt sich auf die Tatsache, dass jedes Individuum ein Teil eines sozialen Systems ist. Dieses System beeinflusst und verändert sein Denken. Deshalb kann kein Mitglied isoliert betrachtet werden. Für den Moderator bedeutet dies, innerhalb einer Lerngruppe vielfältigen Kontakt zu ermöglichen, um so die Gruppenzusammengehörigkeit zu gewährleisten. Die Erfahrungen und Ergebnisse, die in den Lernarrangements gemacht wurden, sind im direkten Anschluss in der gesamten Gruppe diskutiert und, falls sinnvoll am „Flip – Chart“ schriftlich fixiert worden. Dabei ging es um die Vergegenwärtigung von Einsichten und Informationen, um ein tieferes Verständnis, das über bloßes Erinnern hinausgeht. Zusätzlich zur gemeinsamen Auswertung wurde am Ende des ersten Workshoptages an alle Teilnehmerinnen ein „Sprachförderungstagebuch“ verteilt. Sie wurden gebeten, im Zeitraum meiner Erhebungen all das festzuhalten, was

⁶⁴ Die Länge des Inputs variierte je nach Umfang des Themas zwischen 10 und 50 Minuten.

⁶⁵ Zwischen den einzelnen Blöcken wurden sogenannte „Energizer“ eingebaut, die die nachlassende Konzentration der Teilnehmer würdigen und auf spielerische Art neue Kräfte freisetzen sollten. Es gibt außerordentlich vielfältige Möglichkeiten, dies mit sprachförderungsrelevanten Übungen zu verbinden, z.B. in Verbindung mit Spielen, die die Mundmotorik schulen, mit „Zungenbrechern“ etc.

ihnen im sprachlichen Alltag der Einrichtung auffällt. Außerdem erhielten sie für ihre Notizen den Auftrag, folgende, die Wirkungsweisen des Workshops betreffenden Fragen mit in die nächsten Wochen zu nehmen.

Die Fragen lauteten:

- Was habe ich vom Workshop mitgenommen?
- Was hat sich verändert?
- Wie setze ich meine Sprache als pädagogisches Werkzeug ein?

3.3.4 Der Ablauf

Der Workshop fand an zwei Samstagen in den Räumen des „Kinderlands“ statt. Der erste war am 22.2.2003, der zweite am 10.5.2003, jeweils in der Zeit von 9 bis 16 Uhr. Die Termine wurden in Absprache mit dem Team getroffen. Es nahmen insgesamt acht Personen einschließlich meiner Person teil. Es handelte sich um das komplette festangestellte Kinderland-Team. Dieses leistete bei der räumlichen Gestaltung und Vorbereitung des Workshops ebenso wie bei der kulinarischen Versorgung besondere Unterstützung.

3.4 Die qualitative Studie, Teil II: Ausgewählte Veränderungen

Bei der Analyse des Wandels der pädagogischen Sprachkultur des Kinderland-Teams ist zu berücksichtigen, dass der Workshop auf einem relativ hohen Maß an kommunikativer Kompetenz aufbauen konnte. Insofern sind drastische Veränderung der Sprachkultur kaum zu erwarten. Aber es handelt sich um eine Sprachkultur im Wandel, gekennzeichnet von einem Interesse der Erzieherinnen und auch der Eltern. Dieses Interesse hielt über den gesamten Zeitraum des ersten Halbjahres 2003 mal mehr und mal etwas weniger intensiv an. Jede kleine, noch so minimale Veränderung ist hier wichtig, nicht zuletzt auch im Hinblick auf ihre Bedeutung innerhalb einer langfristigen Entwicklung. Aufgrund der zeitlichen Begrenzung können die beobachteten Veränderungen der sprachpädagogischen Praxis hier natürlich nur in ihrer kurz- und mittelfristigen Relevanz beschrieben werden. Ich beziehe mich dabei neben den Beobachtungen auf Gespräche mit dem Team, mit Eltern, die Auswertung der Fragebogen und die Sprachtagebücher der Erzieherinnen. Über die umfassenderen bildungsrelevanten Wirkungen einer optimierten Sprachförderungskompetenz pädagogischer Fachkräfte in Tageseinrichtungen kann hier natürlich nichts Endgültiges gesagt werden. Dazu wäre eine langfristig angelegte Praxisbegleitung der Sprachförderung notwendig.

3.4.1 Reflexion: Aspekte einer sprachförderungsbezogenen Feedback-Kultur

Aufbauend auf dem zu Beginn der Fortbildungsphase festgehaltenen Wissensstand zum Thema Sprachförderung hat sich dieser den Aussagen der Erzieherinnen zufolge stark erweitert. Über die „klassischen Angebote“ des Vorlesens von Büchern, des Erzählens von Geschichten und des Singens von Liedern hinaus, ist die eigene Vorbildfunktion und die Unterstützung von Sprachlernprozesses zu einem Dauerthema in pädagogischen Fachgesprächen der Kolleginnen geworden. Das gilt für alle Formen der Teambesprechung.⁶⁶ Eine reflexive Haltung dem eigenen Sprachgebrauch gegenüber hat sich etabliert. Die vorhandene Feedback-Kultur hat sich auf das Thema Sprachförderung ausgedehnt. Beispielsweise wird oft diskutiert, ob und inwieweit ein deutliches und langsames Sprechen, die Verwendung oder Nicht-Verwendung eines Dialekts sinnvoll ist.

Ebenso wurde hinterfragt in welchen Situationen es besonders angemessen ist oder gewesen wäre, sowohl die eigenen als auch die Handlungen der Kinder sprachlich zu begleiten. Die Kolleginnen machen sich auf Möglichkeiten, wie im Kindergartenalltag situationsbezogene Sprachförderung geleistet werden kann, aufmerksam. Sprachförderung wird dabei nicht nur als eine Förderung auf der verbalen Ebene verstanden. Die Bedeutung von Mimik, Gestik und die Sprache des gesamten Körpers wird als wichtige Komponente wahrgenommen. Die Kinderland-Erzieherinnen haben ein größeres Bewusstsein für Schlüsselsituationen der Sprachförderung entwickelt. Das zeigen auch Aufzeichnungen der Tagebücher, die eine veränderte Sicht auf den Zusammenhang zwischen Wahrnehmung und Spracherwerb erkennen lassen:

„Mir ist bewusst, wie viel ich jeden Tag für die Kinder tun kann. So achte ich bei jedem Spaziergang auf eine bewusste Wahrnehmungsschulung, damit alle Sinne beteiligt sind.“

Auch die Antwort auf die Frage, was als Erkenntnis aus dem Workshop mitgenommen wird, weist in diese Richtung.

„Ich versuche den Kindern mehr zuzuhören. Ich möchte eine eindeutige Verständigungssituation schaffen. Ich sag jetzt auch mal, dass ich den Kindern im Moment nicht zuhören kann, da ich mit etwas anderem beschäftigt bin, aber später für sie Zeit haben werde.“

„Seit deinem ersten Workshoptag versuche ich bestimmte Verhaltensweisen noch bewusster einzusetzen, z.B. den Blickkontakt zu den Kindern. Mich den Kindern immer

⁶⁶ Der interne Code des Kinderland-Teams unterscheidet zwischen den Besprechungen des Gesamtteams und sogenannten Mini-Teambesprechungen derjenigen, die zusammen eine Kindergruppe leiten. Die zweiwöchigen Sitzungen des Gesamtteams sind i.d.R. dadurch gekennzeichnet, dass organisatorische Fragen möglichst straff geklärt werden, um den Hauptteil der Zeit für die Er- und Ausarbeitung pädagogischer Fragen mit aktueller Relevanz zu nutzen. Auch dabei wird mit den o.a. Methoden der Erwachsenenbildung gearbeitet. Die Mini-Teams haben hingegen Gesprächscharakter.

zuwenden, offene Körperhaltung einnehmen, den Kindern einen freundlichen Ausdruck oder Blick zuwerfen. Ich versuche bei Gesprächen kurze Sätze, einfache Worte und eine deutliche und langsame Aussprache zu benutzen. Und habe dabei festgestellt das Tahir viel öfter bei Gesprächen zuhört.“⁶⁷

Diese Aussagen von Erzieherinnen deuten auf eine Veränderung des Verständnisses von Sprachförderung in mehrsprachigen Tageseinrichtungen hin, sie enthalten aber auch eine gestiegene Einschätzung der eigenen Kompetenz. Gestärkt wird auch das Selbstbewusstsein von Erzieherin als pädagogischer Fachkraft. Interessant ist, dass diese hier zitierten Aussagen bereits im Anschluss an den ersten Block gemacht wurden: Innerhalb dieses Blocks wurden spracherwerbstheoretische Grundlagen erarbeitet, also noch keine Methoden der sprachfördernden Arbeit. Dies zeigt, dass Kenntnisse über die Spracherwerbsprozesse bereits eine Veränderung in der Qualität der sprachpädagogischen Arbeit bewirken können.

Die Reflexion der Sprachförderung als Teil der eigenen Arbeit wurde zu einem zentralen Anliegen des gesamten Teams. Dazu gehört die Auswertung des Tagesablaufes mit Hilfe von Aufzeichnungen im Sprachförderungstagebuch. Beides bietet die Möglichkeit, die Sprachentwicklung der Kinder kontinuierlich und bewusst unterstützen zu können. Dabei sind folgende Fragen von Bedeutung: Was habe ich heute für die Sprachförderung getan? Welches Ziel wurde erreicht? Wie haben die Kinder reagiert?

3.4.2 Sprachunterstützendes Verhalten von Erzieherinnen

Obwohl die Kinderland-Erzieherinnen um die Bedeutung der Körpersprache für die Kommunikation wissen, wurde dies eher selten in einen Zusammenhang mit Fragen der Sprachförderung gebracht. Bewusste Sprachförderung assoziierten die meisten von ihnen vorrangig mit verbalem Input. Die Möglichkeit, neben dem gesprochenen Wort ganzbewusst auch alternative Kommunikationsmöglichkeiten zur Unterstützung des Gesprochenen zu verwenden, brachte für einige einen neuen Schwung in den Alltag.

„Nach dem Spiel im zweiten Workshop habe ich meinen eigenen Spaß entdeckt, mit dem gesamten Körper zu sprechen. Diesen Spaß habe ich mit in die Gruppe genommen. Das verblüffende Ergebnis: Kinder die vorher nur wenig gesprochen haben, verlieren allmählich

⁶⁷ Diese Aufzeichnungen stammen aus der ersten Teambesprechung, die ca. 10 Tage nach dem Workshop am 22.02.2003 stattfand. Hier wurde eine erneute Auswertungsrunde des Workshops durchgeführt, um zu reflektieren, wie dieser sich in der alltäglichen Arbeit auswirkt.

ihre Sprachbarrieren. Wenn ich selber meine Hemmungen vor Sprach- bzw. Verständigungsbarrieren abbaue, entwickelt auch mein Gegenüber Sprechlust.“⁶⁸

Sprachanregungen durch Spiel und Bewegung sind ein wesentliches Moment in der sprachpädagogischen Unterstützung. Sie bieten immer wieder neue Anlässe, die das Kind zum reden motivieren. Mit Fantasie und Freude vermag die Erzieherin beim Kind Neugierde zu wecken und die sprachliche Gestaltung des Kindes zu entfalten. Auf dem Fundament der Sprechfreude wächst die Sprache des Kindes und seine Fähigkeit zu kommunizieren (Wendlandt 2000).

„Ich versuche immer Spiele einzubauen, in denen die Kinder ihre Bedürfnisse und Fragen ohne Sprache, also nur durch Mimik, Gestik und Körpersprache, vorstellen sollen, damit Natalia, die noch nicht so gut deutsch kann, sich auch daran beteiligen kann. Die anderen Kinder kommen sehr viel schneller als die Erzieherinnen darauf was die Kinder sagen wollen.“⁶⁹

Ein anderer Punkt ist ein veränderter Umgang mit Sprachentwicklungsverzögerungen. Zwar wird auf die Empfehlung von professioneller Hilfe oder einer besonderen Therapie für das Kind auch weiterhin nicht verzichtet, aber die einrichtungsinternen Möglichkeiten einer individuellen sprachpädagogischen Förderung werden viel stärker in Erwägung gezogen. Ein erster Schritt dazu besteht darin, sich offen möglicher Versäumnisse der Vergangenheit zu stellen und sie zu überdenken, z.B. in der folgenden, von R. geäußerten Weise:

„Wir haben zwar gewusst, dass Tim extreme Sprachentwicklungsverzögerungen aufweist, aber wir haben ihn einfach abgestempelt und uns nicht weiter bemüht. Wir dachten, mit dem Elterngespräch alles notwendige getan zu haben und das dies nun Sache der Eltern ist, ob was passiert oder nicht. Wir wissen jetzt, dass und auch wie wir hier sehr viel mehr machen können.“⁷⁰

Das Wissen um einen anderen Umgang mit Verständigungsproblemen schafft eine Erweiterung der Möglichkeitsspielräume, wie das folgende Beispiel zeigt:

Jonas 3 J. / A. = Erzieherin

Jonas möchte ein Feuerwehrauto haben, und äußert dies. A. kniet sich zu ihm runter. „Was möchtest du haben?“ Jonas wiederholt seinen Wunsch. A. hat es immer noch nicht verstanden. A. sagt liebevoll, „komm mal her zu mir, gib mir mal deine Hände.“ Jonas reicht

⁶⁸ Innerhalb des zweiten Workshops gehörte es zu den praktischen Übungen der Erzieherinnen, sich gegenseitig ein Bild mit einem anderen als der deutschen Sprache zu beschreiben. Ob mit einer Fremd-, eine Phantasiesprache oder unter Einsatz des gesamten Körpers, Mimik und Gestik, war ihnen überlassen. Interessant war dabei, wie weit sie sich tatsächlich verständigen und verständlich machen konnten.

⁶⁹ Ein Eintrag im Tagebuch von S., aufgezeichnet am 3. 6. 2003.

⁷⁰ Gesprächsprotokoll vom 23.5.2003.

A. zwei Kugeln. „Nein nicht die Kugeln, ich möchte deine Hände und schau mich mal an. Also was möchtest du haben?“ „Otes Auto“ A. folgt Jonas Blick. „Ach so, du willst das Feuerwehrauto. Wollen wir mal gemeinsam zu Onur gehen und fragen ob er es dir leiht?“ „Ja.“ „Na, dann schalt mal deine Sirene ein.“ Mit „tatütata“ gehen beide zu Onur.

A. greift Jonas Äußerungen bewusst auf und modifiziert bzw. paraphrasiert sie. Mit der beschriebenen Reaktion demonstriert A. Jonas einen üblichen Sprachgebrauch, ohne ihm das Gefühl zu geben, er hätte etwas falsch gemacht. Sie beeinflusst die Sprachentwicklung durch indirektes Korrigieren in einem passenden Dialog. Zwar wurde auch schon vor dem Workshop „korrekatives Feedback“ (Wendlandt 2000) angewandt. Es hat sich nun aber das Selbstbewusstsein und Wissen davon etabliert, dass die Unterstützung sprachlichen Lernens keinesfalls allein im Kompetenzbereich von Spezialisten liegt, sondern dass die Erzieherinnen in ihrer alltäglichen Arbeit viele Möglichkeiten der Unterstützung sprachlichen Lernens haben. Verzögerungen der Sprachentwicklung sind in dieser Perspektive kein Schicksal mehr.

3.4.3 Materiell-symbolische Veränderungen

Es findet immer häufiger ein gezielter Einsatz der Materialien für die sprachpädagogische Unterstützung statt. So werden CDs mit Kinderliedern und Spielen aus vielen Ländern dieser Welt immer regelmäßiger in den pädagogischen Alltag eingebaut. Die Kinder werden morgens oft in ihrer Muttersprache begrüßt. Was anfangs von den Kindern mit viel Amusement aufgenommen wurde, wird mittlerweile als „normal“ registriert. Im Rahmen meiner Untersuchungen entwickelte sich die Idee, sogenannte „Gruppentagebücher“ zu schreiben. Sie dokumentieren mit Hilfe der unterschiedlichsten Materialien für jedermann sichtbar sprachbezogene Themen der pädagogischen Arbeit. Dieser Gedanke hatte sich schon ganz am Anfang der Forschungsphase entwickelt und er führte dazu, dass die Begrüßungsformeln der einzelnen Sprachen seit ein paar Wochen auch im Eingangsbereich hängen. Sie signalisieren allen Eltern und Kindern schon beim Betreten der Einrichtung die freundliche Akzeptanz und Wertschätzung aller Sprachen und Kulturen.

3.4.4 Zusammenarbeit mit den Eltern

Für die sprachliche Förderung von Kindern ist die Zusammenarbeit mit den Eltern von zentraler Bedeutung. Die Eltern sind die Experten für die Lebenswelt ihrer Kinder. Neben den Informationen zur familiären Situation kann geklärt werden, welche Sprache die Familiensprache ist, und welche Erwartungen Eltern in Bezug auf die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Kinder haben. Weiterhin kann sichergestellt werden, welche Rolle dabei die Einrichtung spielen soll. Die meisten Eltern wünschen, dass ihre Kinder im Kinderland bis zur Einschulung die deutsche Sprache beherrschen (vgl. dazu auch Gogolin 2000).

Durch das Wissen um das Thema meiner Diplomarbeit kamen immer mehr Eltern mit Fragen zur Zweisprachigkeit auf mich zu. Dabei konnte ich ein großes Maß an Verunsicherung im Hinblick auf den Umgang damit feststellen. Aus diesem Grund wurde ein Elternabend zum Thema Zweitspracherwerb angeboten.⁷¹ Dabei wurde vermittelt, dass es für die Identitätsentwicklung und den Erwerb der deutschen Sprache bedeutsam ist, die Erstsprache der Kinder zu fördern. Sie wurden in ihrem Gebrauch der Erstsprache bestärkt, sofern dies für sie in ihrem Alltagsleben eine Selbstverständlichkeit darstellt und auch als solche erlebt werden kann.

Eltern können auch dadurch an Sicherheit gewinnen, wenn die Erzieherinnen die Eltern mit in den pädagogischen Alltag miteinbeziehen. So findet einmal im Monat in der Elementargruppe ein „Elternkochen“ statt. An diesem Tag bringen die jeweiligen Familien Essen von „zu Hause“ mit, das sie gemeinsam mit den Kindern zubereiten. Die Erzieherin gestaltet gemeinsam mit den Eltern den pädagogischen Rahmen, der Lieder und Spiele oder Bilderbuchbetrachtung aus dem jeweiligen Sprach- und Kulturkreis beinhaltet. Die Präsenz des Themas Sprachförderung im Kinderland animierte die Eltern dazu, Bücher in ihrer Sprache mitzubringen und den Kindern vorzulesen, die die gleiche Sprache sprechen. Einige Eltern haben Fotografien aus ihren Herkunftsländern mitgebracht. Außerdem haben die Eltern angefangene Musikkassetten in der Erstsprache ihres Kindes von zu Hause mitzubringen. Für die Eltern, die kein Deutsch verstehen, wurde mit Hilfe der anderen Eltern Informationen in deren Sprache übersetzt. Für viele Eltern war dies nicht nur eine Hilfe, den Kindergartenalltag besser zu verstehen, sondern es bedeutete zugleich auch die Wertschätzung ihrer Kultur und Sprache.

Neben dem muslimischen Zuckerfest „Ramadam Bayram“, das seit Jahren im Kinderland gefeiert wird, und dem persischen Neujahrsfest „Norus“ wurde in diesem Jahr das erste Mal das kurdische Neujahrsfest „Newroz“ von Eltern vorbereitet. Alle Kinder, Erzieher und die kurdischen Eltern führten gemeinsam einen Tanz auf, zu Musik, die von den Eltern mitgebracht wurde. Die Kinder der kurdischen Familien, deren Mütter und die Gruppen-erzieherinnen waren eigens dafür traditionell gekleidet. Besonders erfreut waren die Eltern darüber, dass alle Kinder mit viel Freude an dem Tanz teilgenommen haben.

Den Abbau der Kommunikationsbarrieren mit Kindern, den R. durch den Einsatz ihres gesamten Körpers feststellte, konnte sie auch bei den Eltern erreichen. Das Wissen darüber, dass man „nicht nicht kommunizieren“ kann und die Bedeutung und Wirkung des

⁷¹ In diesem Zusammenhang ist z. B. auch der tabellarische Überblick über die Arten und Weisen des Zweitspracherwerbs erstellt und als Hand-out verteilt worden (vgl. Kap. 2.2.2).

Körpers als Kommunikationsmittel haben R. einen Weg finden lassen, ihre eigene Unsicherheit mit Mut und Spaß in der Kommunikation mit Eltern zu überwinden. So sagt sie:

„Wenn ich selber meine Hemmungen vor Sprache- bzw. Verständigungsbarrieren abbaue, entwickelt auch mein Gegenüber Sprechlust. Ich scheue mich nicht mehr davor, mein bisschen Englisch anzuwenden, zur Not benutze ich Hände und Füße. Mittlerweile kann ich mich schon ganz gut mit Frau Naytam verständigen, oft entwickeln sich daraus lustige Situationen.“

3.4.5 Konsequenz für die Praxis: gezieltere pädagogische Beobachtung

Die Ergebnisse zu Beginn der Untersuchungsphase deuteten bei den Erzieherinnen des Kinderlands auf einige Unsicherheiten hin, die sie bezüglich ihrer Fach- und Handlungskompetenz bei der Sprachförderung mehrsprachiger Kinder hatten. Dass Zwei- und Mehrsprachigkeit in gezielter und bewusster Weise als Potential für die pädagogisch-praktische Arbeit wahrgenommen werden konnte, war am Anfang der Fortbildungsphase bei aller Selbstverständlichkeit der interkulturellen Erziehung ein erweiternder, neuer Gesichtspunkt. Das gilt allerdings nicht nur für das pädagogische Personal. Für Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, soll der Kindergartenbesuch dem Wunsch vieler Eltern zufolge vor allem dem Deutsch lernen dienen. Dieser Erwartung entspricht auch die pädagogische Zielsetzung der Einrichtung. Und für den späteren Eintritt in eine Regelschule ist dies auch unverzichtbar.

Bei der gezielten Förderung des Spracherwerbs sind vor diesem Hintergrund natürlich noch Verbesserungen möglich, z.B. durch eine Verfeinerung der sprachbezogenen Beobachtungskultur. Sprachbeobachtungen in Tageseinrichtung finden zumeist ja eher im Sinne von Alltagsbeobachtungen des „common sense“ statt. Sie haben keine spezifische Zielsetzung und sind deshalb oft abhängig von der subjektiven Wahrnehmung und Kompetenz der Erzieherin. Es ist hier sinnvoll, Alltagsbeobachtungen in gezielter Weise mit Hilfe von Beobachtungsschemata unter bestimmten Fragestellungen zu verfeinern und zu präzisieren (Kolonko 1996). Eine theoretisch fundierte, systematische Beobachtung und Analyse von Sprache und Kommunikation im Kindergarten bildet eine viel sichere Grundlage, um eine optimal auf den individuellen Entwicklungsstand des Kindes zugeschnittene Unterstützung sprachlichen Lernens zu gewährleisten.

Die im zweiten Kapitel dieser Arbeit skizzierten spracherwerbstheoretischen Grundlagen bilden dabei einen theoriegeleiteten Rahmen für zukünftige Beobachtungen im Kinderland. Damit ausgerüstet, können die Kinderland-Erzieherinnen sich selbst einen Überblick über den Sprachentwicklungsstand eines Kindes verschaffen. Voraussetzung einer konstruktiven pädagogischen Orientierung ist dabei, dass sprachliche Fähigkeiten,

Kompetenzen und Stärken der Kinder Gegenstand der Beobachtungen sind. Es gilt, einem Wissen darum Geltung zu verschaffen, dass „Fehler“ (z.B. Übergeneralisierungen) im Rahmen von Lernprozessen „normal“, dass sie üblich und typisch für Entwicklungsverläufe sind. Ohne sie kann kein Spracherwerbsprozess stattfinden. Mit diesem Wissen kann man auch der abwertenden Redeweise von „Sprachdefiziten“ etwas entgegen setzen.⁷² Und Erzieherinnen, die sich dessen und ihrer eigenen Sprachförderungskompetenzen bewusst sind, können vielleicht auch mit für sie schwierigen Situationen besser umgehen, ohne sich in Erklärungsnot bringen zu lassen.

Denn wie Jampert schreibt, resultiert auch bei Erzieherinnen oft genug „eine bewusste Reflexion und Auseinandersetzung mit der Sprache der Kinder (...) vorwiegend aus Erfahrungen, in denen die Sprache von Erzieherinnen als problematisch erlebt wird.“ (Jampert 2002, 128) Auch sie werden von einem Defizit-Diskurs unter Handlungsdruck gesetzt.⁷³ Wie diese Arbeit zeigt, muss man nicht erst die Erfahrung eines solchen Drucks machen, um Sprachförderung, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit zu einem Hauptthema der pädagogischen Arbeit in Tageseinrichtungen werden zu lassen.

⁷² „Besonderheiten der Kindersprache erscheinen als abweichendes Verhalten des Kindes, das Korrekturen erforderlich macht, um einen normalen sprachlichen Entwicklungsstand herzustellen.“ (Jampert 2002, 128). Vgl. auch die Hinweise in der Einleitung zu dieser Arbeit (1.4)

⁷³ Und Jampert schreibt weiter: „Diese für Erzieherinnen aus einem Handlungsdruck entstehende, defizitorientierte Perspektive findet sich auch in der Fachliteratur. (...)“ (ebd.)

4. Ausblick

Iwo und Manjari sind mittlerweile die besten Freunde geworden. Mit viel Körpereinsatz und Engagement hat Manjari gelernt, mit den anderen Kindern und den Erwachsenen zu kommunizieren. Die Vorerfahrung, neben der Muttersprache eine weitere Sprache (Englisch) erlernen zu können, ermöglichte es ihr in kürzester Zeit, Zwei- und Dreiwortsätze auf Deutsch zu sprechen. Allerdings kehrt Manjari noch in diesem Jahr überraschend nach Indien zurück. Ihre Mutter ist sehr traurig darüber, und wir sind es auch. Die Familie hat sich nach zwei Jahren in der Fremde endlich eingelebt und Manjari hat Freunde gefunden. Es ist unsicher in welchem Land Herr Natyam als nächstes Arbeit finden wird. „Erst mal Indien und dann wird man sehen, vielleicht kommen wir ja wieder nach Berlin zurück.“

Iwo wird im nächsten Kindergartenjahr die Vorschule im Kinderland besuchen. Wenn er dann in einem Jahr nach Polen zurückkehrt, soll er auf eine deutsche Schule gehen. Denn Polnisch wird natürlich weiterhin in der Familie gesprochen, sein Deutsch soll er aber auf keinen Fall wieder verlernen. Deutsch ist in Polen eine Pflichtfremdsprache in der Schule, die Iwo dann wieder „neu“ lernen müsste. Die Mutter ist sehr glücklich darüber, dass sie für Iwo die Chance genutzt hat, zweisprachig aufzuwachsen zu können. Weil das in Berlin so gut funktioniert hat, würde sie mit ihrer Familie am liebsten nach dem Aufenthalt in Deutschland für einige Zeit nach England ziehen. Denn Iwos Mutter hat durch ihren Deutschkurs an der Volkshochschule die Erfahrung gemacht, wie anstrengend und schwer es sein kann, als Erwachsene eine Fremdsprache losgelöst von der Einbettung des Handelns in alltägliche Kontexte zu lernen.

Murat weigert sich weiterhin, Türkisch zu sprechen. Aber nicht nur er, sondern auch seine kleine Schwester Seher spricht nur noch deutsch - auch in der Familie. Murats und Sehers Mutter, die selbst vier(!) Sprachen fließend spricht, ist oft verzweifelt und fragt nach Rat. Sie wagt zu hoffen, dass ihre Kinder das bisher Gelernte wenigstens nicht mehr vergessen werden, wenn sie weiterhin konsequent Türkisch mit ihnen spricht.

Chiara verlässt das Kinderland und besucht nach den Sommerferien die Vorklasse der deutsch-italienischen Europaschule. Gabriel bleibt noch ein weiteres Jahr, bevor seine Eltern versuchen werden, auf dem Wege eines Losverfahrens für ihn einen Platz auf der deutsch-französischen Europaschule zu bekommen. Havin kichert jeden Tag, wenn ich ihn auf kurdisch begrüße. Während er verschmitzt lacht, verbessert mich seine Cousine vehement, falls ich das kurdische „Guten Morgen“ nicht korrekt ausgesprochen habe. Havin und seine Cousine sprechen oft über „Kurdistan“, und am liebsten würden sie gleich morgen losfliegen.

Die sprachliche und kulturelle Vielfalt, die die pädagogische Arbeit im Kinderland tagtäglich bereichert, wird auch weiterhin ein Markenzeichen der Einrichtung sein. Auch wenn die hier vorgelegte Untersuchung aufgrund ihrer zeitlichen Begrenztheit nur kurz- bis mittelfristige Veränderungen der pädagogischen Sprachkultur erfassen kann, gibt es doch Ausblicke mit langfristiger Perspektive. So hat das Kinderland-Team das Thema „Sprachförderung, Spracherwerb und Sprechfreude“ zu einem ausbaufähigen pädagogischen Schwerpunkt der Einrichtung erklärt. Inzwischen ist dies auch in den Flyern, die Auskunft über das Profil und das Selbstverständnis der Einrichtung geben, aufgeführt.

Wenn ich über das Kinderland hinaus allerdings den Blick auf die generelle Lage im Feld der Bildung und Erziehung richte, spüre ich zugegebenermaßen einen Impuls zur Klage und zu großer Wut – über das, was alle wissen und worüber jeder klagt: die Rahmenbedingungen der Existenz von Tageseinrichtungen, die ständigen Kürzungen ihrer finanziellen Grundlagen, die Gängelung von Eltern, die den Bedarf an frühkindlicher Bildung und Betreuung nicht selbst bestimmen dürfen sondern ihn fremd bestimmen lassen müssen, die doppelbödigen Botschaften an die Familien mit Migrationshintergrund, die viel zu geringe Anbindung der Erzieherausbildung an Forschung und Wissenschaft, das desolatte Berufsbild, das von Erzieherinnen in der Öffentlichkeit existiert, und das von einer entsprechend niedrigen sozialen Anerkennung begleitet ist, die sich jeden Monat neu immer wieder auch auf den Gehaltsabrechnungen manifestiert usw. usf.

Aber ich bin mir auch der Tatsache bewusst, dass das Klagen allein nicht hilft und oft in eher kontraproduktiver Weise Energien raubt. Deren Einsatz wäre viel lohnender, wenn sie in den Dienst der Entwicklung pädagogischer Phantasie, Kreativität und Visionen gesteckt würde. Und in vielen Momenten während der pädagogischen Arbeit lohnt es sich, einfach einmal innezuhalten und den Blick auf alle zu richten, die da sind: die Kinder, die Kolleginnen, die Eltern – und sich zu vergegenwärtigen, dass in diesen flüchtigen Augenblicken eben auch Glück und Freude in diesem ziemlich einzigartigen Beruf enthalten sein kann. Denn bei allen Widrigkeiten des Alltags tragen diese Augenblicke dazu bei, einen geglückten Kindertag erleben zu dürfen.

Abbildungsverzeichnis**Seite**

Abbildung 1: Sozialisations- und Migrationshintergründe

56

Abbildung 2: Verhältnisse der Mehrsprachigkeit im Kinderland

58

Tabellenverzeichnis**Seite**

Tabelle 1: Lautbeherrschung und Lebensalter (Wendtland 2000, 25)

28

Tabelle 2: Aspekte des Zweisprachigen Aufwachsens / Zweitspracherwerbs

37

Literaturverzeichnis

- Adolph, P.: Von (un-)sinnigen Konzepten zur Sprachförderung. In: kiga heute 2003/ Heft 3.
- Apeltauer, E.: Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Kassel 1997.
- Artelt, C./ Baumert, J./ Klieme E./ Neubrand, M./ Prenzel, M./ Schiefele, U./ Schneider, W../ Schürmer, G./ Staudt, P./ Tillmann, K.-J./ Weiß, M. (Hs.): PISA 2000, Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin, Ms. 2001.
- Auernheimer, G.: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt 1990.
- Bourdieu, P.: Ein soziologischer Selbstversuch. Frankfurt/ M. 2002.
- Bourdieu, P.: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg 2001.
- Bowlby, J.: Attachment and loss. New York 1969.
- Brand, I./ Breitenbach, E./ Maisel, V.: Integrationsstörungen. Diagnose und Therapie im Erstunterricht. Würzburg 1988.
- Breidenbach, J. / Zukrigl, I.: Tanz der Kulturen. Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt. Reinbek bei Hamburg 2000.
- Bruner, J.: Wie das Kind lernt sich sprachlich zu verständigen. In: Zeitschrift für Pädagogik 23 /1977, 829- 845.
- Bruner, J.: Wie das Kind sprechen lernt. Bern/ Toronto/ Stuttgart 1987.
- Burckhardt Montanari, E.: Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Frankfurt/ M. 2000.
- Butzkamm, W./ J.: Wie Kinder sprechen lernen. Tübingen 1999.
- Clahsen, H.: Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren zur Sprachdiagnose im Vorschulalter. Berlin 1986.
- Collège de France: Vorschläge für das Bildungswesen der Zukunft. In: Müller-Rolli, S. (Hg): Das Bildungswesen der Zukunft. Stuttgart 1987, 253-282.
- Cummins, J.: Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken linguistischen, soziokulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind. In: Die Deutsche Schule 1984/ Heft 3.
- Damon, W.: Die soziale Entwicklung des Kindes. Stuttgart 1989.
- Engin, H.: Berlin nach Pisa: Wo bleibt die Chancengleichheit? taz vom 14.5.2001.
- Flammer, A.: Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. Bern 1988.
- Flick, U.: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg 1995.

- Franke, U.: Logopädisches Handlexikon. Basel 1994.
- Friedrichs, J.: Methoden empirischer Sozialforschung. Reinbek bei Hamburg 1973.
- Fthenakis, E. (Hs.): Bilingual- bikulturelle Entwicklung des Kindes- Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München 1985.
- Geißler, R.: Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland. Stuttgart 1994.
- Gogolin, I.: Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Hamburg 1988.
- Gogolin, I.: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster 1994.
- Gogolin, I.: Minderheiten, Migration und Forschung. Ergebnisse des DFG-Schwerpunktprogramms FABER. In: Ingrid Gogolin / Bernhard Nauck (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen 2000, 15-35.
- Gogolin, I.: Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-) Welt? Förderung von Migrantinnen in der beruflichen Bildung durch sprachbezogene Angebote. Ms. 2001.
- Götte, R.: Sprache und Spiel im Kindergarten. Sprach- und Spielförderung im Kindergarten und Schule. Weinheim 1994.
- Götte, R.: Landauer Sprachentwicklungstest für Vorschulkinder. Weinheim 1976.
- Grimm, H.: Sprachentwicklung- allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hs.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 1998.
- Grimm, H.: Zur Frage der sprachlichen Wissensstruktur. In: Oskar, E. (Hg.): Spracherwerb, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. Berlin 1984.
- Grohnfeld, M.: Störungen der Sprachentwicklung. Bamberg 1981.
- Handke, P.: Die drei Versuche. Frankfurt/ M. 1998.
- Heuchert, L.: Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten. Band 3: Zweisprachigkeit. Berlin 1989.
- Holtz, A.: Kindersprache- Ein Entwurf ihrer Entwicklung. Hinterdenkental 1989
- Hradil, S.: Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Auflage. Opladen 2001.
- INA (gemeinnützige Gesellschaft für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin): Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Entwurf – Juni 2003 (Ms.).
- Jampert, K.: Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen 2002.
- Jampert, K.: Sprachförderung entsteht über Beziehung und Aktivität. In: DJI Projekt Kulturreichhaltigkeit: Treffpunkt deutsche Sprache. Ms. München 2001.
- Kesselring, T.: Jean Piaget. München 1988.

- Kielhöfer, B./ Jonekeit, S.: Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen 1998.
- Klein, W.: Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Königstein/ Ts. 1984.
- Kolonko, B.: Spracherwerb im Kindergarten. Grundlagen für die sprachpädagogische Arbeit von Erzieherinnen. Pfaffenweiler 1996.
- Kultusministerkonferenz: Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ – (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996). Ms 1996.
- Lurija A.R./ Judowitsch F.I.: Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes. Düsseldorf 1973.
- Maier, W.: Deutsch lernen im Kindergarten und Grundschule. München 1999
- Mayring, Ph.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. München 1990.
- Militzer, R/ Fuchs, R./ Demandewitz, H./ Houf, M.: Der Vielfalt Raum geben, Interkulturelle Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder. Münster 2002.
- Nestvogel, R.: Ein Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung. Ms. Essen o.J..
- Neumann, S.: Ganzheitliche Sprachförderung. Ein Praxisbuch für Kindergarten, Schule und Frühförderung. Weinheim / Basel 2001.
- Nickel, G. (Hg.): Reader zur kontrastiven Linguistik. Frankfurt / M. 1972.
- Nieke, W.: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag. Opladen 2000.
- Oerter, R./ Montada, L. (Hs): Entwicklungspsychologie. München / Weinheim 1987.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum: Ein Fest der Sprachenvielfalt. (Ein Bericht des Europarats) Ms. 2001.
- Papousek, M./ Papousek, H.: Intuitive elterliche Früherziehung in der vorsprachlichen Kommunikation. In: Verhaltensbiologie des Kindes. Mainz 1990.
- Peuser, G.: Linguistische Grundlagen der Sprachtherapie. In Grohnfeld, M. (Hs.): Grundlage der Sprachtherapie. Marhold / Berlin 1996.
- Portz, R./ Pfaff, C.W.: S.E.S. – soziolinguistisches Erhebungsinstrument zur Sprachentwicklung. Ein Instrument zur Beschreibung der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit ausländischer Schüler in deutschen Schulen. Hs. vom pädagogischen Zentrum Berlin 1981.
- Piaget, J.: Nachahmung, Spiel, Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart 1990.
- Piaget, J.: Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf 1972.
- Preissing, C.: Und wer bist du? Interkulturelles Leben in der Kita. Praxisreihe Situationsansatz. Ravensburg 1998.
- Prenzel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Opladen 1995.

- Pries, L.: Transnationale Soziale Räume. Theoretisch – empirische Skizze am Beispiel der Arbeitswanderungen Mexiko – USA. In: Zeitschrift für Soziologie, 25. Jg. S.465 – 472.
- Ruge, H.: Der Aphasiker und seine fachpädagogische Rehabilitation. Stuttgart 1976.
- Satir, V.: Kommunikation, Selbstwert, Kongruenz. Paderborn 1990.
- Scheer, H.: Globalisierung. Zur ideologischen Transformation eines Schlüsselbegriffs. In: Le Monde diplomatique (Hg.) Atlas der Globalisierung. Berlin 2003.
- Schnell R./ Hill P.B./ Esser E.: Methoden der empirischen Sozialforschung. München 1992.
- Schulz von Thun, F.: Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Hamburg 1981.
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport: Bärenstark. Berliner Sprachstanderhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Schuleingangsphase. Berlin 2001.
- Siebert- Ott, G.: Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten: Ergebnisse der Schulforschung. Köln 1999.
- Stern, C./ Stern, W.: Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Darmstadt 1987.
- Szagan, G.: Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim / Basel 2000.
- Szagan, G.: Bedeutungsentwicklung beim Kind. Wie Kinder Wörter entdecken. München 1983.
- Ulich, M./ Oberhuemer P./ Soltendieck, M.: Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. München 2000.
- Ulich, M./ Oberhuemer P./ Soltendieck, M.: Die Welt trifft sich im Kindergarten. In: klein & groß, 2001/ Heft 11.
- Varro, G./ Gebauer, G.: Zwei Kulturen, eine Familie. Opladen 1997.
- Vopel, K. W.: Wirksame Workshops. 80 Bausteine für dynamisches Lernen. Salzhausen 1999.
- von Schwerin, A.: Sprache haben- sprechen können. Hilfen für sprach- und sprechauffällige Kinder im Kindergarten. Freiburg 1987.
- Wagner, P.: Bilinguale Förderung in multilingualen Gruppen. In: DJI Projekt Kulturrenvielfalt.: Treffpunkt deutsche Sprache. Ms. München 2001.
- Watzlawick, P./ Beavin, J.H./ Jackson, D.D.: Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien. Bern 1990.
- Wendlandt, W.: Sprachstörungen im Kindesalter. 4. überarbeitete Auflage. Stuttgart 2000.
- Willis, P.: Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt/ M. 1979.

Wulf, C.: Globalisierung als Herausforderung: Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Münster/ Berlin 2002.

Wygotski, L.S.: Denken und Sprechen. Frankfurt 1991.

Zimmer, J.: Kleines Handbuch zum Situationsansatz. Ravensburg 1998.

Zimmer, J./ Preissing, C./ Thiel, T./ Heck, A./ Krappmann, L.: Kindergärten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der Spur. Seelze - Velper 1997.

Zimmer, R.: Handbuch der Sinneswahrnehmung. Freiburg 1995.

www.europaschule.de

www.fhenakis.de

www.ifp-bayern.de

www.REGIERUNGonline.de

Liebe Kolleginnen des Kinderland-Teams⁷⁴,

wie Ihr wisst, befinde ich mich seit einiger Zeit in der Abschlussphase meines Studiums der Kleinkindpädagogik. Die mündlichen Prüfungen liegen hinter mir, und vor mir liegt jetzt das Schreiben der Diplomarbeit. Das Thema der Arbeit ist der *Spracherwerb und die Sprachförderung von Kindern in mehrsprachigen Tageseinrichtungen*. Aus vielen Gesprächen mit Euch weiß ich, dass auf Seite des Teams ein großes Interesse an diesem Thema besteht.

Entwickelt hat sich daraus während einer Teambesprechung der Gedanke, dass ich eine 2-tägige Fortbildung konzipiere und mit Euch durchführe. Auf diese Weise besteht die Möglichkeit für jedes Teammitglied, sich im Rahmen eines entsprechenden Workshops pädagogisch relevantes Handwerkszeug und Wissen zur Sprachförderung anzueignen.

Ich freue mich bereits jetzt auf diese beiden Tage mit Euch allen.

Bevor ich die Arbeit inhaltlich im Detail ausarbeite, benötige ich von Euch noch einige Informationen.

Zum einen möchte ich, wie Ihr Euch sicher vorstellen könnt, einen guten, optimal auf Euren Kenntnisstand aufbauenden Workshop durchführen.

Zum zweiten – und das ist für den Fortgang meiner Diplomarbeit sehr wichtig – möchte ich untersuchen, ob und wie sich die vermittelten Kenntnisse in unserer pädagogischen Arbeit niederschlagen.

Aus diesen beiden Gründen ist es erforderlich, jetzt und zu einem späteren Zeitpunkt (nach dem Workshop) eine kleine Befragung mit Euch durchzuführen. Nur so kann ich herausfinden, ob die Fortbildung Früchte getragen hat. Das heißt, ob die Inhalte sowie die Art der Durchführung sinnvoll waren.

Auf den folgenden beiden Seiten findet Ihr deshalb einen kleinen Fragebogen, der durch einfaches Ankreuzen (z.B. Ja oder Nein) auszufüllen ist. Darüber hinaus sind auch einige sogenannte *offene Fragen* dabei. Diese geben Euch die Gelegenheit weiter auszuholen und schriftlich in Form eines kleinen Textes oder mittels Stichpunkten zu antworten.

In allen Fällen bitte ich Euch beim Ausfüllen um folgendes: Lest Euch zunächst jeweils jede Frage genau durch. Denkt anschließend kurz darüber nach.

Bei *Ja/Nein-Fragen* kreuzt Eure Antwort einfach an.

Bei *offenen Fragen* bitte ich Euch, möglichst spontan einen kleinen Text zu schreiben. Nehmt Euch jeweils dazu Extra- Papierblätter und nummeriert die Antworten so, dass ich sie den Fragen zuordnen kann. Natürlich sind auch Stichpunkte und Assoziationen in Ordnung –ich kann ggf. jeder Zeit nachfragen, wenn mir etwas unklar ist. Auch Ihr könnt mich natürlich zu jedem Zeitpunkt ansprechen, wenn etwas bei der Beantwortung von Fragen zu klären ist.

Von besonderer Bedeutung für meine Untersuchung ist in jedem Fall, dass Ihr offen und ehrlich antwortet und das zu Papier bringt, was Euch jetzt zu einer jeweiligen Frage einfällt und was Ihr wisst. Bedenkt dabei, dass es sich nicht um eine Prüfung handelt. Es geht nicht darum, mit Kenntnissen zu glänzen oder gar zu bluffen, sondern es ist vor

⁷⁴Aufgrund der besonderen Vertrautheit, die zwischen dem Kinderland- Team und mir als Arbeitskollegin und teils auch als Freundin existiert, verwende ich in diesem Anschreiben und bei den Instruktionen zur Beantwortung des Fragebogens ganz bewusst eine informelle Anrede (Ihr, Euch). Jegliche formale Anrede meinerseits wirkte vermutlich auf die Mitglieder des Erzieherinnen- Teams eher gestelzt und befremdend. Diese besondere Konstellation spricht nicht dagegen, den ausgearbeiteten Fragebogen auch im Rahmen von Befragungen anderer, persönlich nicht bekannter Erzieherinnen- Teams zu verwenden. Eine Ersetzung der informellen durch eine formale Anrede würde dann vermutlich jedoch adäquater sein.

dem Workshop wichtig zu wissen, auf welches tatsächlich vorhandene Wissen ich bei der Konzeption der Fortbildung aufbauen kann und welches noch zu vermitteln ist. Ich bin mir sicher, dass wir auf diese Weise über die Untersuchung hinaus eine gute Ausgangsbasis für die Fortbildung schaffen.

Bevor Ihr jetzt mit dem Fragebogen anfangt, möchte ich Euch noch folgendes sagen: Ich bin mir der Tatsache bewusst, dass die Beantwortung der Fragen eine ganze Menge Zeit und Arbeit kostet. Für diese Eure Unterstützung danke ich Euch sehr. Als Gegenleistung lasse ich Euch über den Workshop hinaus gerne am Fortgang der Untersuchung teilhaben. Und natürlich erhält jedes Mitglied des Kinderland-Teams am Ende ein Exemplar meiner Diplomarbeit.

Habt herzlichen Dank für Eure Unterstützung.

Eure Tina

Fragebogen für das Kinderland- Team zum Thema Spracherwerb / Sprachförderung

**1. Wenn du an das Thema Spracherwerb und Sprachförderung in
Tageseinrichtungen denkst, was fällt dir spontan dazu ein? (Text)**

**1.1 Vielleicht hast du dich mit diesem Thema schon ein- oder mehrmals
auseinander gesetzt.**

Wenn ja:

**In welchen Zusammenhängen ist dies generell und in welchem
Zusammenhang zuletzt geschehen? (Text)**

1.2 Was ist aus deiner Sicht bei diesem Thema das Wichtigste? (Text)

**1.3 Gibt es auch innerhalb des Kinderlands (z.B. unter Kolleginnen sowie in
der Einrichtung insgesamt) Gespräche zum Thema Spracherwerb/
Sprachförderung?**

0 Ja

0 Nein

Wenn ja:

In welchen Kontexten, wer ist daran beteiligt (Kolleginnen/ Eltern/ Wer noch?) und worum geht es dabei? (Text)

1.4 Gibt es außerhalb des Kinderland- Teams aktuelle, auf das Thema Spracherwerb/ Sprachförderung bezogene Informationen, Debatten, Diskussionen, die du kennst und verfolgst (z.B. in der Presse, Literatur...etc.)?

0 Ja

0 Nein

Wenn ja:

Worum geht es dabei und woher beziehst Du Deine Informationen? (Sofern es möglich ist: Bei Presse bitte Zeitungen, Zeitschriften oder Magazine angeben, bei Literatur möglichst Autoren und Titel, ggf. Bücherei etc.) (Text)

2. Hast du im Lauf des letzten Jahres von einer Untersuchung gehört, die unter dem Namen Pisa- Studie bekannt geworden ist?

0 Ja

0 Nein

2.1 Worum geht es Deiner Meinung nach bei der Pisa- Studie?

- um eine statische Untersuchung zur Baufähigkeit des schiefen Turms von Pisa
- um eine Untersuchung des Fremdenverkehrsbüros der Stadt Pisa zur Prognose des Tourismusaufkommens
- um eine international angelegte, vergleichende Untersuchung der Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen

2.2 Besitzt die Pisa- Studie Deiner Meinung nach irgendeine Relevanz für die pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten?

- Ja
- Nein

Wenn ja:

Worin könnte die Relevanz Deiner Meinung nach bestehen? (Text)

3. Wenn Du das Wort „Bärenstark“ hörst, was assoziiert du damit?

- Dosenmilch
- Malzbier
- Sprachstandserhebung

Erläutere kurz Deine Assoziation! Was verbindest Du mit „Bärenstark“

Und was weißt Du darüber? Gibt es direkte oder indirekte Erfahrungen damit? (Text)

4. Eine Frage zu Deiner Ausbildung als Erzieherin/ PädagogIn: War die Vermittlung grundlegender Kenntnisse zum Thema Spracherwerb und Sprachförderung von Kindern Bestandteil der Ausbildung?

0 Ja

0 Nein

Wenn ja:

Was ist Dir noch im Gedächtnis? Was gehörte zu den behandelten Unterrichtsthemen? (Text)

5. Kannst Du mit den folgenden Begriffen etwas anfangen?

a) Sprachvoraussetzungen 0 Ja 0 Nein

b) Spracherwerbsphasen 0 Ja 0 Nein

c) Sprachstörungen 0 Ja 0 Nein

d) Sonstiges (Text unter d)

Bitte erläutere bei allen mit „ja“ angekreuzten Angaben stichwortartig, welche Bedeutung die Begriffe für Dich haben. (Text)

6. Verfügst Du über Kenntnisse bezüglich der Bedeutung der Muttersprache bzw. Erstsprache für die Sprachentwicklung?

0 Ja

0 Nein

Wenn ja:

Über welche verfügst Du? (Text)

- 7. Bist im Verlauf Deiner Ausbildung und Berufserfahrung vertraut geworden mit den Möglichkeiten der gezielten Sprachförderung bzgl.**

des Erstspracherwerbs	0	Ja	0	Nein
des Zweitspracherwerbs	0	Ja	0	Nein
der Sprachfreude	0	Ja	0	Nein
des Hörens! und der Lautdifferenzierung	0	Ja	0	Nein
der Sprachmelodie und der Betonung	0	Ja	0	Nein
der Artikulation	0	Ja	0	Nein
des Wortschatzes	0	Ja	0	Nein

Bei allen mit „ja“ angekreuzten Möglichkeiten:

Wie und auf welche Weise, mit welchen pädagogischen Methoden förderst du diese Aspekte der Sprachkompetenz von Kindern in deiner Gruppe? (Text)

- 8. Welche, die im Kinderland zum Thema Spracherwerb und Sprachförderung zur Verfügung stehenden Materialien, sind Dir bekannt?**

- 0 Theoretisch wissenschaftliche Literatur
- 0 Literatur für den pädagogischen Alltag
- 0 Kinderliteratur (Bilderbücher, Geschichten etc.)

Bei allen mit „ja“ angekreuzten Möglichkeiten:

Mit welchen arbeitest Du wann und wie oft? (Text)

**9. Was tust Du gezielt, um einen „sprachfreundlichen Alltag“ zu gestalten?
(Text oder Aufzählung)**

**10. Welche der folgenden Aktivitäten gehören zu Deinem pädagogischen
Alltag?**

Wann oder wie häufig (Tag/Woche)

- 0 Vorlesen**
- 0 Geschichten erzählen**
- 0 Mediennutzung (CD/ Kassette/Video)**
- 0 Individuelle Gespräche mit den Kindern führen**
- 0 Gruppengespräche**
- 0 Tisch und Regelspiele**
- 0 Kreisspiele**
- 0 Lieder und Reime**

Manchen Erzieherinnen geht es so, dass bestimmte pädagogische Angebote zum Kindergartenalltag gehören. Deshalb werden sie sich erst zu besonderen Anlässen der Tatsache bewusst, dass diese durchaus etwas mit Sprachförderung zu tun haben können.

Gibt es bei den aufgezählten pädagogischen Angeboten welche, bei denen Dir genau aufgefallen ist ohne sie vorher bei den Antworten zu erwähnen?

Wenn ja:

Welche sind das und was ging Dir dabei durch den Kopf? (Text)

11. Welche Themen bzgl. des Spracherwerbs/ Sprachförderung würdest Du Dir insbesondere für die Gestaltung der Fortbildung wünschen? (Text)

Abschließend würde ich gerne noch einige Daten von Dir erfahren. Natürlich werden alle Daten anonymisiert und vertraulich behandelt.

Geschlecht: 0 weiblich 0 männlich

Geburtsdatum: _____ 19 _____

Ausbildung/ Qualifikation: 0 staatlich anerkannte Erzieherin

0 Sozialpädagogin

0 Hochschulabschluss

0 Praktikantin

- angestellt im Kinderland als:
- 0 Erzieherin
 - 0 in der Tätigkeit einer Erzieherin
 - 0 sonstiges ()

seit wann: _____

Abgesehen von der deutschen Sprache - Wie viele Sprachen sprichst du? _____

Welche sind das? _____

Wie schätzt Du deine eigene Kompetenz in den anderen Sprachen ein?

- 0 fließend
- 0 gut
- 0 Schulkenntnisse

Ich danke Dir sehr Herzlich für das Ausfüllen des Fragebogens und das Niederschreiben deiner Textantworten.

Tina