



Beauftragte der  
Bundesregierung für Migration,  
Flüchtlinge und Integration



Bundesamt  
für Migration,  
und Flüchtlinge

# **Gleiche Chancen für alle**

**Möglichkeiten und Perspektiven der  
Sprachförderung in Kindergarten und Grundschule**

Dokumentation einer Fachtagung am 19. 10. 2006 im Bundespresseamt Berlin

# Gleiche Chancen für alle – Möglichkeiten und Perspektiven der Sprachförderung in Kindergarten und Grundschule

Dokumentation einer Fachtagung am 19.10.2006 im  
Bundespresseamt Berlin

**ISBN 3-937619-22-4**

**Herausgeberin:**

Beauftragte der Bundesregierung  
für Migration, Flüchtlinge und Integration  
11012 Berlin

**Bestellungen an:**

Willy-Brandt-Straße 1  
10557 Berlin  
Telefax (030/18-400-1606)  
E-Mail: [as@bk.bund.de](mailto:as@bk.bund.de)

Vervielfältigungen sind – auch auszugsweise –  
unter Angabe der Quelle erwünscht.

**Druck:**

Bonner Universitäts-Buchdruckerei

<b>Inhalt</b>	Seite
<b>Vorwort</b> .....	5
Grußwort	
<b>Prof. Dr. Maria Böhmer</b> , Staatsministerin im Bundeskanzleramt, Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration	
„Frühkindliche Sprachförderung – eine gesellschaftliche und bildungspolitische Aufgabe“ .....	7
Grußwort	
<b>Dr. Albert Schmid</b> , Präsident des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge	
„Integration als ganzheitlicher Prozess“ .....	11
Grußwort	
<b>Prof. Dr. Ingrid Gogolin</b> , Universität Hamburg	
„Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit“ und „Deutsch lernen“ sind kein Widerspruch .....	16
 <b>Workshop I: Frühkindliche Sprachförderung</b>	
Pädagogik der frühen Kindheit	
<b>Prof. Dr. Wassilios Fthenakis</b> , München .....	26
Projekt „Schlaumäuse – Kinder entdecken Sprache“	
<b>Simone Jung</b> , INA Kinder.Garten Berlin und <b>Microsoft Deutschland GmbH/Projektbüro Wissenswert</b> .....	34
Projekt „frühstart“ – Deutsch und interkulturelle Erziehung im Kindergarten	
<b>Mehtap Sanli</b> , Projektleiterin, Türkisch-Deutsche Gesundheitsstiftung, Gießen .....	39
Berichterstattung: Ute Plötz, BAMF .....	46
 <b>Workshop II: Qualifizierung des Personals</b>	
Kitas nach PISA	
<b>Norbert Hocke</b> , GEW, Berlin .....	48
Zweisprachigkeit in der Ausbildung zukünftiger Erzieherinnen und Erzieher	
<b>Monika Baumgarten</b> , Fachschule für Sozialpädagogik, Berlin .....	52
Migrantenspezifische Aus- und Weiterbildung im Primarbereich	
<b>Dr. Eva Lipkowski</b> , Universität Essen .....	58
Berichterstattung: Corinna Wicher, BAMF .....	61

### **Workshop III: Eltern-/Mütterqualifikationsnetzwerke**

Elternbriefe für Migrantinnen und Migranten <b>Dudu Sönmezçitek</b> , Arbeitskreis Neue Erziehung, Berlin . . . . .	63
Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich – Projekte „Rucksack“ und „Griffbereit“ <b>Dr. Monika Springer-Geldmacher</b> , Hauptstelle RAA, Essen . . . . .	68
Family Literacy <b>Dr. Sven Nickel</b> , Universität Bremen . . . . .	72
Berichterstattung: Claudia Rohmann, BK (AS). . . . .	77

### **Workshop IV: Zusammenarbeit Kindergarten und Grundschule**

Kindergarten der Zukunft <b>Ilse Wehrmann</b> , Bundesverband Evang. Tageseinrichtungen für Kinder e.V., Bremen. . . . .	79
Förderansatz der flexiblen Schulanfangsphase <b>Ulrike Grassau</b> , Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin . . . . .	92
Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Schulen <b>Dr. Harald Otto</b> , Ministerium für Bildung und Frauen, Schleswig-Holstein. . . . .	98
Berichterstattung: Max Müller-Härlin, BK. . . . .	102

## Vorwort

Dem gesamten Bildungssystem kommt eine Schlüsselfunktion für das langfristige Gelingen des gesellschaftlichen Integrationsprozesses von Zuwandererfamilien zu. Wie die Ergebnisse der PISA- und IGLU-Studien belegen, ist der Bildungserfolg in Deutschland sehr stark vom sozialen Status und der Herkunft der Eltern abhängig. Von der Ausgrenzung im Bildungssystem besonders betroffen sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrschen. Dies hat zur Folge, dass ausländische Kinder überproportional bei der Einschulung zurückgestellt oder an eine Sonderschule verwiesen werden, dass nahezu die Hälfte der Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine Hauptschule besuchen, fast 20 Prozent die Schule ohne Abschluss verlassen und knapp 40 Prozent ohne jegliche berufliche Qualifizierung verbleiben.

Angesichts dieser bildungspolitischen Tatsachen bedarf es dringend einer frühkindlichen Sprachförderung der Kinder mit Migrationshintergrund, um gleichberechtigte Teilhabechancen am Bildungssystem realisieren zu können. Deshalb ist der – gesteuerte und ungesteuerte – Spracherwerb im Kindergarten auszubauen, das pädagogische Personal entsprechend zu qualifizieren und sind die Eltern, insbesondere die Mütter, in die pädagogische Arbeit des Kindergartens und der Grundschule einzubeziehen. Das heißt, letztendlich geht es um die Verstärkung des Bildungsauftrags der frühkindlichen Pädagogik, um langfristig Chancengleichheit sicherstellen zu können.

Wichtig ist allerdings auch die inhaltliche und pädagogische Abstimmung mit den Bildungs- und Erziehungsinhalten der Grundschule. Ziel ist für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eine durchgehende kindergarten- und schulbegleitende Förderung, die individuell auf ihre Fähigkeiten und Bedürfnisse abgestimmt ist. Es geht um Individualisierung und Differenzierung des gesamten Lernprozesses, vom Kindergarten bis zur beruflichen Bildung. In dem Moment, wo das Erkennen und Fördern von Begabungen zur Normalität des Schulalltags gehört, sind auch Kinder und Jugendliche mit nicht-deutschem sprachlichen und kulturellen Hintergrund besser in der Lage, ihre Fähigkeiten zu entwickeln.

Es gibt schon heute vielfältige regionale Ansätze und Projekte zur Förderung von Migrantenkinder im Elementar- und Primarbereich, deren hervorragende Ergebnisse bislang auf Bundesebene noch wenig bekannt sind. Die gemeinsame Fachtagung der Beauftragten mit dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge hatte zum Ziel, innovative Ansätze bei der Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule sowie deren Vernetzung, bei der Qualifizierung des pädagogischen Personals sowie bei der Einbeziehung der Eltern vorzustellen und zu diskutieren. Der thematische Bogen spannte sich von bisher erprobten Praxisprojekten über kommunale Netzwerkstrukturen bis hin zu Veränderungen in der Erzieher- und Lehreraus- und -fortbildung. Die Fachtagung bot gleichzeitig auch ein Forum für erste Kooperationsan-



# Frühkindliche Sprachförderung – eine gesellschaftliche und bildungspolitische Aufgabe

*StMin Prof. Dr. Maria Böhmer*

## **Bildung und Sprachförderung ist eine Schlüsselaufgabe**

Ich freue mich, Sie auf dieser Fachtagung begrüßen zu dürfen, denn das Thema „Gleiche Chancen für alle“ setzt für viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eine individuelle, frühe Förderung voraus. Über ein-



ge Aspekte dieser frühen Förderung, insbesondere auch Sprachförderung, mit Ihnen zu diskutieren, bietet auch die Chance, die hier erzielten Ergebnisse und Handlungsempfehlungen in die Arbeitsgruppe 2 „Von Anfang an deutsche Sprache fördern“ des Nationalen Integrationsplanes einfließen zu lassen.

Wie die Ergebnisse der PISA- und IGLU-Studien belegen, ist der Bildungserfolg in Deutschland sehr stark vom sozialen Status und der Herkunft der Eltern abhängig. Von Benachteiligungen im Bildungssystem besonders betroffen sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrschen. Dies hat zur Folge, dass Kinder aus Zuwandererfamilien überproportional bei der Einschulung zurückgestellt oder an eine Sonderschule verwiesen werden. Ihre Bildungschancen sind bisher insgesamt deutlich schlechter als die deutscher Kinder und Jugendlicher.

Entscheidend für die Verbesserung der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist eine frühe und durchgängige Sprachförderung.

Es bedarf also dringend einer frühen sprachlichen Förderung der Kinder mit Migrationshintergrund, aber auch für deutsche Kinder mit unzureichenden sprachlichen Fähigkeiten. Denn die Beherrschung der deutschen Sprache ist die Grundlage für einen erfolgreichen Bildungsweg.

In den letzten Jahren sind insbesondere im Bereich der Kindertagesstätten erhebliche Anstrengungen unternommen worden, den Sprachstand der Kinder zu erfassen, um darauf aufbauend eine Sprachförderung anzubieten. Einige dieser Ansätze werden in den Workshops vorgestellt und diskutiert. Sie sind ein Beispiel dafür, dass es letztendlich um die Verstärkung des Bildungsauftrags der frühkindlichen Pädagogik geht. Der Kindergarten muss zum Ort frühkindlicher Bildung werden. Dazu bedarf es der Anstrengung aller Beteiligten. Eltern, Erzieherinnen und Erzieher müssen dazu eng zusammenarbeiten.

### **Problematische Bildungssituation**

Die Zahlen sprechen für sich. Heute leben über 15 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in unserem Land, damit beträgt ihr Anteil rund 20 % an der Gesamtbevölkerung. Bei den unter 25-Jährigen sind es bereits mehr als ein Viertel (27 %). In den großen westdeutschen Städten kommen bis zu 40 % der Jugendlichen aus Migrantenfamilien und in einigen Jahren werden es 50 % sein.

Vor diesem Hintergrund ist die Integration insbesondere der nachwachsenden Generationen eine der großen gesellschaftspolitischen Herausforderungen in den nächsten Jahren.

Es muss uns gelingen, jungen Menschen mit Migrationshintergrund persönliche und berufliche Lebensperspektiven zu eröffnen. Dadurch wird ein positives Verhältnis zu unserer Gesellschaft, zu unseren Werten und Normen befördert.

Sprache und Bildung sind dabei entscheidende Grundlagen für die Integration. Gerade hier zeigt sich allerdings seit Jahren ein starker Nachholbedarf von jungen Menschen mit Migrationshintergrund.

Die Lage ist bedenklich, denn:

- 44 % der ausländischen, aber nur 19 % der deutschen Jugendlichen besuchen eine Hauptschule.
- 17 % der ausländischen Jugendlichen erreichen keinen Schulabschluss, rund 8,5 % bei den deutschen
- Die Ausbildungsquote von ausländischen Jugendlichen sinkt seit Mitte der neunziger Jahre. (9,8 % 1994 auf 4,4 % im Jahr 2005)

- Rund 40 % verbleiben ohne abgeschlossene Berufsausbildung (11 % der Deutschen)

Eine unverhältnismäßig hohe Anzahl von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien verbleibt folglich auf einem niedrigen Schulniveau. Nur vergleichsweise Wenige von ihnen erreichen anschließend einen beruflichen Ausbildungsabschluss, so dass der Ungelerntenanteil extrem hoch ist.

### **Gemeinsamer Handlungsbedarf**

Viele Kinder mit Migrationshintergrund wachsen in Ballungszentren und Stadtteilen mit hoher Konzentration von Risiko- und Problemlagen auf.

- Sie wohnen oft in Risikoquartieren.
- Ihre Eltern haben oft ein niedriges Bildungsniveau bei gleichzeitig niedrigem sozio-ökonomischen Status.
- Ihre Eltern beherrschen häufig nicht die deutsche Sprache.

Ein großer Teil der Migrantenkinder begegnet der deutschen Sprache erstmalig im Kindergarten. Somit kommt dem Kindergarten als Bildungseinrichtung für diese Kinder eine besondere Bedeutung zu, zumal der überwiegende Teil (84 %) der Kinder mit Migrationshintergrund den Kindergarten besucht (Deutsche 89 %). Im Einzelnen bedeutet dies:

- Die individuelle sprachliche Förderung jedes einzelnen Kindes muss in den Mittelpunkt des Kindergartenalltags gestellt und in den Grundschulen weitergeführt werden.
- Weit vor Beginn der Grundschulzeit müssen gezielte Sprachlernbeobachtung und sprachdiagnostische Verfahren dabei die Basis für die Sprachförderung bieten.
- Durch die enge Kooperation mit den Eltern, insbesondere den Müttern, gilt es, die Erziehungskompetenz der Migrantenfamilien zu stärken und ihre Deutschsprachkompetenz systematisch auszubauen. Ich plädiere für deutlich mehr Kurse „Mama lernt Deutsch“ in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen.
- Erzieherinnen und Erzieher müssen für diese Aufgaben durch Aus- und Fortbildung qualifiziert werden. Mittelfristig gilt es, das Ausbildungsniveau des pädagogischen Personals deutlich anzuheben.
- Wir brauchen aber auch mehr pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund in allen Bildungseinrichtungen und Institutionen der Kinder- und Jugendarbeit. Sie sind Vorbilder und können eine Brücke zu den Eltern bauen.
- Entscheidend aber wird es sein, den Kindergarten als Bildungseinrichtung beitragsfrei zu gestalten und als Ganztagsangebot auszurichten.
- Die Kooperationen insbesondere zwischen Kindergarten und Grundschulen sind auszubauen. Wir brauchen regionale Bildungsnetzwerke, die unterschiedliche Förderangebote koordinieren und für Eltern und Kinder eine Orientierung bieten

Die Bedeutung von Bildung für die Zukunftschancen unserer Kinder muss öffentlich gemacht und von allen getragen werden. Bildung und Erziehung sind der entscheidende Zukunftsfaktor für unsere Gesellschaft. Deshalb wird Bildung und Qualifizierung eine herausragende Rolle bei der Erarbeitung des Nationalen Integrationsplans spielen. Ausgehend von der frühen Förderung im Kindergarten bis hin zur beruflichen und akademischen Qualifizierung müssen unsere gemeinsamen Anstrengungen intensiviert werden.

Nur durch die enge Zusammenarbeit von Bund, Ländern und Gemeinden, von Bildungsinstitutionen, Verbänden, Migrantenorganisationen und Wissenschaft, wie durch den Integrationsgipfel initiiert, kann es uns gemeinsam gelingen, die Zukunftschancen aller unserer Kinder zu verbessern.

# Integration als ganzheitlicher Prozess

***Dr. Albert Schmid, Präsident des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge***

Der Titel „Gleiche Chancen für alle – Möglichkeiten und Perspektiven der Sprachförderung in Kindergarten und Grundschule“ beinhaltet ein gesellschaftspolitisch wichtiges Thema. Integration ist ein Prozess, dessen Förde-



rung im Zuwanderungsgesetz verankert ist. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Integrationsförderung Erwachsener. Es geht nun darum, auch die Förderung von Kindern verstärkt einzubeziehen, damit Defizite im Erwachsenenalter gar nicht erst entstehen. Dieses Thema hat einen hohen Stellenwert durch den Integrationsgipfel bekommen. Neben der gesellschaftspolitischen Aufgabe ist Integration auch als Fachaufgabe zu begreifen. Daher ist es wichtig, dass die Ergebnisse der heute stattfindenden Fachtagung in die Diskussion und die Entwicklung des Nationalen Integrationsplans eingehen.

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge ist eine lernende Behörde. Wir wollen den Sach- und Fachverstand aufnehmen und bei der operativen Umsetzung berücksichtigen. Während der Nationale Integrationsplan die politischen Rahmenbedingungen für eine ganzheitliche Integrationsförderung festschreiben soll, ist es Aufgabe des bundesweiten Integrationsprogramms in einem langfristigen, begleitenden Prozess auf operativer Ebene der Integrationsförderung zu dienen. Derzeit ist das Bundesamt im Rahmen des bundesweiten Integrationsprogramms mit der systematischen Bestandsaufnahme der integrationspolitischen Ziele, Inhalte und Methoden von Bund,

Ländern, Kommunen und privaten Trägern im Bereich der Sprachförderung befasst. Dabei soll die ganze Vielfalt sprachlicher Integrationsangebote in den Blick genommen werden, um neue Wege der Zusammenarbeit mit dem Ziel einer bedarfsgerechten Optimierung des Angebotes an Maßnahmen der sprachlichen Integration und ihrer Verzahnung im Sinne einer ganzheitlichen Integrationsförderung zu entwickeln. Die Ergebnisse der Bestandsaufnahme werden in Kürze veröffentlicht werden. Weiterhin werden mehrere Facharbeitsgruppen im Integrationsprogramm zu Themen der Sprachförderung eingerichtet: Zentrales Thema einer der Facharbeitsgruppen ist die Sprachförderung in Kindergarten, Vorschule und Schule. Weitere Arbeitsgruppen zu den Aspekten Sprachförderung am Übergang Schule-Berufsausbildung sowie berufliche Sprachförderung zeigen die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Sprachförderansatzes. Ziel des Integrationsprogramms ist es hier, eine stärkere Verzahnung der Sprachförderung an den Übergängen im Bildungsverlauf zu erreichen und eine stärkere Koordinierung von Angeboten und Akteuren zu bewirken. Bis Mitte 2007 werden Handlungsempfehlungen und Lösungsstrategien entwickelt, die dann auf breiter Basis diskutiert werden sollen.

Der Erwerb deutscher Sprachkenntnisse bereits im frühkindlichen Bereich ist zwar ein zentraler, aber nicht der alleinige Baustein gelingender Integration. Neben weiteren Aspekten spielt die Vermittlung Interkultureller Kompetenz, also die Fähigkeit, mit Menschen anderer Kulturkreise erfolgreich zu kommunizieren, im Hinblick auf die kulturelle Vielfalt in Deutschland eine wesentliche Rolle im ganzheitlichen Integrationsprozess. Qualifizierte Kenntnisse hierüber werden sowohl der gesamten Aufnahmegesellschaft als auch den Migranten abverlangt und sollten so früh wie möglich erworben werden. Die Vermittlung interkultureller Kompetenz muss insofern in unserem Bildungssystem zu einer festen Einrichtung werden. Als Zukunftsvision wäre sogar die Einrichtung als ordentliches Unterrichtsfach vorstellbar. Den Kindergärten und Schulen kommt bei der Vermittlung dieser Kenntnisse eine große Verantwortung zu und verlangt vom pädagogischen Personal die Bereitschaft zur ständigen Qualifizierung auch in diesem Bereich. Zur Qualifizierung und Fortbildung müssen Konzepte im Bereich interkultureller Didaktik entwickelt werden, um das interkulturelle Lernen zu verstärken. Zur Förderung der kulturellen Kompetenz sind aufgrund der Komplexität viele Akteure erforderlich. Deren Vernetzung ist ein weiteres Ziel eines zukunftsfähigen Integrationsprogramms.

Ein ganzheitlicher Integrationsprozess beinhaltet nicht nur, den Bildungsauftrag gegenüber den Kindern wahrzunehmen; die Eltern müssen als primäre Sozialisationsinstanzen qualifiziert und gestärkt werden im Sinne einer Eltern/Kind- Integrationsarbeit, sie müssen stärker in den Integrationsprozess ihrer Kinder einbezogen werden.

Der bundesweite Integrationskurs für erwachsene, neu zugewanderte oder bereits länger hier lebende Ausländer und Spätaussiedler ist das Kernstück staatlicher Integrationsmaßnahmen. Er besteht aus einem Sprachkurs mit 600 Unterrichtseinheiten zur Vermittlung ausreichender Sprachkenntnisse

sowie einem Orientierungskurs mit 30 Stunden zur Vermittlung von Grundwissen über Rechtsordnung, Geschichte und Kultur in Deutschland. Ziel des Integrationskurses ist die Integrationsförderung im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit. Außerdem soll die Auseinandersetzung mit der Kultur, der Geschichte, mit den politischen Werten der Verfassung, mit der Rechtsordnung, sowie der positive Umgang mit der neuen Lebenswelt gefördert werden. Damit ist eine Abkehr von der einfachen Sprachförderung hin zu einer Integrationsförderung erfolgt.

Über 200.000 Teilnehmer an den Integrationskursen seit Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes belegen den Willen und das Interesse der Zuwanderinnen und Zuwanderer am Erwerb deutscher Sprachkenntnisse.

Die erfolgreiche Teilnahme am Integrationskurs kann mit einem Abschluss-test nachgewiesen werden. Die Prüfung besteht aus zwei Komponenten: einer Sprachprüfung „Zertifikat Deutsch“ auf der Niveaustufe B 1 der Skala des gemeinsamen Referenzrahmens für Sprachen (GER) sowie einem Test zum Orientierungskurs auf der Basis des im Kurs vermittelten Wissens. Damit ist es erstmals in Deutschland gelungen, bundesweite Standards zu schaffen, die die Vergleichbarkeit der erreichten Ergebnisse gestatten, sowie ein einheitliches Ziel beim Sprachenerwerb zu formulieren.

Außerdem konnte das Bundesamt durch die „Konzeption für die Qualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache“ eine Grundlage zur einheitlichen Qualifizierung der Lehrkräfte erreichen.

Für Lehrkräfte, die kein abgeschlossenes Studium „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF)/„Deutsch als Zweitsprache“(DaZ) haben, also nicht die für die Durchführung der Integrationskurse erforderliche Qualifikation besitzen, können die Integrationskursträger beim Bundesamt eine Zulassung nach § 15 Integrationskursverordnung (IntV) beantragen, damit diese in Integrationskursen unterrichten dürfen. Die Lehrkräfte erhalten dann eine bis Ende 2009 befristete Zulassung unter der Auflage, an einer Zusatzqualifizierung teilzunehmen (Ausnahmegenehmigung nach § 15 Abs. 3 IntV).

Zwischenzeitlich haben über 40.000 Teilnehmer an den Prüfungen teilgenommen, mehr als 30.000 haben bestanden. Zur Weiterentwicklung und Qualitätssicherung der Integrationskurse ist ein System der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation vorgesehen.

Im Hinblick auf den Gedanken der Qualifikation der Eltern – und insbesondere der Mütter – von Migrantenkindern möchte ich hier auf die Eltern- bzw. Frauenintegrationskurse eingehen. Bei diesem speziellen Kursangebot sollen Teilnahmeberechtigte angesprochen werden, die „aus familiären oder kulturellen Gründen“ keinen allgemeinen Integrationskurs besuchen können. Allein 2006 haben bisher mehr als 11.000 Frauen, aber auch über 1.000 Männer an einem der über 700 Elternkurse teilgenommen. Der hohe Anteil gerade von Frauen zeigt, dass hier auf die Besonderheiten dieser Zielgruppe, wie beispielsweise zeitliche Einschränkungen, aber auch auf geschlechtsspezifische Beschränkungen, die aus einem bestimmten kulturellen oder religiösen

Kontext erwachsen, effektiv eingegangen wird. Erwähnen möchte ich das Angebot der Kinderbetreuung, das erst vielen Frauen die Teilnahme ermöglicht. Auch das Lernklima in den Frauenintegrationskursen kann sich positiv auf die Teilnehmerinnen auswirken. Lehrkräfte bestätigen, dass Frauen untereinander eine größere Kontaktfreudigkeit und Hilfsbereitschaft entwickeln und Gemeinsamkeiten in der Lebenssituation zu einem Gefühl der Solidarität führen und letztlich auch zum gemeinsamen Lernen der deutschen Sprache motivieren. Durch diese speziellen Kurse können Lernerfolge erzielt werden, die sonst nicht möglich wären. Das kommt der ganzen Gesellschaft zu Gute, insbesondere aber den Migrantenkindern und damit der frühkindlichen Sprachförderung.

Auch die Konzeption von integrationskursergänzenden Maßnahmen sog. Verbundprojekten, die auf den Integrationskurs zugeschnitten sind bzw. systematisch auf dessen Inhalten und Zielen aufbauen, dient der Eltern- und insbesondere Mütterqualifizierung. Es sind vorlaufende, flankierende und Anschlussmaßnahmen zu unterscheiden. Unter vorlaufenden Maßnahmen versteht man Projekte, die zum Integrationskurs hinführen. Hier möchte ich auf die niederschweligen Frauenkurse eingehen, die seit 1985 mit rund 32 Millionen Euro aus Bundesmitteln gefördert wurden. Die Maßnahmen beinhalten Seminare, Gesprächskreise sowie Werkstattangebote. Über 450.000 Frauen haben bisher dieses Angebot wahrgenommen. Im Jahr 2005 wurden 2.406 Frauenkurse mit rund 24.000 Teilnehmerinnen bewilligt, im laufenden Jahr bereits 2.149 Kurse mit etwa 21.500 Teilnehmerinnen. Ziel der Angebote ist neben der Integrationsförderung der Frauen, ihr Selbstbewusstsein und ihre Ressourcen zu stärken. Als integrationskursergänzende Maßnahmen sollen sie die Frauen insbesondere auch an weiterführende Integrationsangebote wie die Frauenintegrationskurse und die Beratungsdienste heranführen. Flankierende Maßnahmen im Rahmen der Verbundprojekte sind zeitlich parallel laufende Projekte, wie Maßnahmen zur schulischen oder beruflichen Orientierung. Anschlussmaßnahmen sind schließlich solche, die gezielt auf den im Integrationskurs vermittelten Kenntnissen aufbauen, wie weiterführende berufsspezifische Sprachkurse oder Maßnahmen der beruflichen Integration, wie Bewerbungstrainings oder Jahrespraktika.

Auch im Rahmen der Projektförderung werden gezielt spezielle Integrationsprojekte für Migrantenfamilien unterstützt. Allein 2006 wurden bundesweit solche Maßnahmen mit Finanzmitteln in Höhe von nahezu 2 Millionen Euro gefördert.

Abschließend möchte ich noch die Migrationserstberatung (MEB) erwähnen, die eine der Säulen des ganzheitlichen integrationspolitischen Ansatzes ist und wie die Integrationskurse die Eltern von Migrantenkindern zu einer Integrationsförderung ihrer Kinder qualifizieren soll. Das grundlegende Beratungsangebot des Bundes besteht in der Migrationserstberatung für erwachsene und den Jugendmigrationsdiensten für jugendliche Neuzuwandererinnen und Neuzuwanderer. Aufgabe der MEB ist es, eine individuelle, unmittelbar nach der Einreise einsetzende, zeitlich befristete Beratung und Begleitung mit

dem Ziel der Integrationsförderung zu organisieren. Durch eine der persönlichen Lebenssituation angepasste Beratung wird den Migranten Hilfestellung gegeben, damit sie in allen Bereichen des täglichen Lebens eigenständig handeln und entscheiden können. Die Beratungsleistungen werden vor Ort hauptsächlich von Trägern der Wohlfahrtsverbände oder von kommunalen Einrichtungen erbracht. Das Bundesamt hat im Jahr 2004 die Neukonzeption für die vom Bund geförderten Beratungsstrukturen für erwachsene Ausländer und Spätaussiedler entwickelt und ist sowohl für dessen Fortentwicklung als auch für die Durchführung der konkreten Projektförderung verantwortlich. Für die jugendlichen Zuwanderer und die jungen Erwachsenen bis 27 Jahre sind die Jugendmigrationsdienste im Geschäftsbereich des BMFSFJ zuständig.

Integration als gesamtgesellschaftliche Aufgabe und als ganzheitlicher Prozess: Das Bundesamt setzt diese Prämissen in Zusammenarbeit mit den gesellschaftlichen Akteuren durch seine zielgruppenorientierte Integrationsarbeit um. Das Integrationsprogramm mit seinen zentralen Handlungsfeldern und Querschnittsthemen spielt dabei eine wesentliche Rolle, die Integrationsförderung zum Wohle von Aufnahmegesellschaft und Zuwanderinnen und Zuwanderern als umfassenden Prozess und als Querschnittsaufgabe zu sehen, damit alle Potenziale optimal genutzt werden können. Mit der Förderung von eltern-/frauenorientierten Integrationskursen, von niedrighschwelligeren Frauenkursen oder von Integrationsprojekten für Migrantenfamilien werden die Eltern von Migrantenkindern qualifiziert, um den Integrationsprozess ihrer Kinder zu unterstützen.

Eine gelingende ganzheitliche Integration der auf Dauer und rechtmäßig in Deutschland lebenden Migranten spannt den Bogen von der frühkindlichen bis zur Erwachsenenförderung und stellt die Weichen für effektives lebenslanges Lernen, sei es im Bereich der Sprache, der Bildung oder der beruflichen und gesellschaftlichen Integration.

# „Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit“ und „Deutsch lernen“ sind kein Widerspruch ...

*Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg*

## Vorbemerkung

Es ist erfreulich, dass die frühe Förderung von Kindern endlich auch in Deutschland als Bildungsaufgabe anerkannt wird, und es ist eine Freude, die vielen kreativen Ansätze zu beobachten, die zur Erfüllung dieser Aufgabe in-



zwischen entwickelt werden. Frühe Förderung ist für alle Kinder eine wichtige Voraussetzung für Lebensglück und Erfolg. Eine besondere Herausforderung für die öffentliche Verantwortung ist es, die Unabhängigkeit zu erhöhen, die zwischen dem Zufall der familialen Herkunft und den Chancen auf Förderung und Erfolg besteht. Dass wir in Deutschland ziemlichen Nachholbedarf in dieser Hinsicht haben, ist inzwischen auch der breiteren Öffentlichkeit bewusst geworden.

Vor allem Familien, die nicht auf Rosen gebettet sind, bedürfen der öffentlich verantworteten Unterstützung bei der Förderung ihrer Kinder. Armut in einem weit verstandenen Sinne ist erblich – materielle Armut ebenso wie Bildungsarmut. Im Falle von Kindern mit Migrationshintergrund kommen unglücklicherweise Armutsbedingungen – also Lebensumstände, die sich im Bildungsprozess mit hoher Wahrscheinlichkeit nachteilig auswirken – besonders häufig zusammen. Ich will mich in meinem Beitrag hier auf diese Kinder

und ihre frühkindlichen Bildungsprozesse konzentrieren – nicht nur, weil sie es sind, die unserer besonderen Aufmerksamkeit bedürfen, und auch nicht nur, weil die Erforschung ihrer Lage mein Berufsgebiet ist. Ein weiterer Grund ist, dass die Betrachtung der Lebenslage und Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund viele Sachverhalte und Zusammenhänge wie unter einer Lupe vergrößert hervortreten lässt, die für Kindheit allgemein, und speziell für Kindheit unter nachteiligen Lebensumständen stellvertretend stehen.

Ich konzentriere meinen Beitrag auf das Problem der Sprachaneignung. Die Aneignung von Sprache ist die erste und wichtigste Voraussetzung dafür, dass sich ein Kind an die Eroberung der Welt machen kann. Im ersten Teil meines Beitrags möchte ich deshalb einige Erkenntnisse über frühen Spracherwerb vorstellen. Diese geben Hinweise darauf, welche Anforderungen die institutionelle Förderung von Kindern erfüllen muss, um sie in ihrer Entwicklung tatsächlich voranzubringen und nicht ungewollt am Lernen zu hindern. Auf solche Merkmale komme ich im zweiten Teil des Vortrags zu sprechen.

### ***(1) So kommt das Kind zur Sprache.***

Die Sprachaneignung des Kindes ist ein wundervoller Prozess, ein Prozess voller Wunder. Ein Kind, das auf die Welt kommt, bringt alle psychischen und physischen Voraussetzungen für seine Sprachaneignung mit. Alles, was es zur Aneignung von Sprache benötigt, ist Sprache im Kontakt mit Menschen: Um seine mitgebrachten Voraussetzungen entfalten zu können, benötigt das neugeborene Kind den Dialog mit den Personen seiner engsten und später auch weiteren Umwelt. Wenn es nicht physiologische Hindernisse dabei gibt – etwa eine Schädigung eines Sinnes – eignet sich ein kleines Kind im Verlaufe der ersten ca. drei Lebensjahre das komplette Fundament derjenigen Sprache an, in deren Gemeinschaft es hineingeboren wird.

Die darüber vorliegenden Forschungsergebnisse besagen: Der Prozess der Aneignung von Sprache, unseres wichtigsten Instruments für die Eroberung der Welt, vollzieht sich in der frühen Kindheit recht robust. Kinder kommen beinahe unabhängig von den Lebensumständen zur Sprache, in denen ihre engste Umwelt, also meist: ihre Familie, existiert.

Im Primärspracherwerb, der ungefähr bis zum dritten Lebensjahr andauert, erobern sich Kinder das Grundgerüst der Sprache ihrer Lebenswelt. Eingebürgert hat sich im Deutschen die Bezeichnung „Muttersprache“ für diejenige Sprache, für die im Primärspracherwerb der Grund gelegt wird.

Es ist für diese frühe Phase der Sprachaneignung gleichgültig, ob ein Kind aus der Erwachsenenwelt in einer, zwei oder mehr Sprachen lebt: wenn Kinder ihren Primärspracherwerb in zwei oder mehr Sprachen erfahren, eignen sie sich eben Zwei- oder Mehrsprachigkeit als Muttersprache an. Die Sprachpsychologin Gudula List hat dies in dem einprägsamen Satz zusammengefasst: „Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen“.

In Familien mit Migrationshintergrund, deren Kinder im Einwanderungsland geboren oder als kleine Kinder zugewandert sind, ist die Konstellation der

Zwei- oder Mehrsprachigkeit meist gegeben. In der Mehrzahl dieser Familien spielen die mitgebrachten Sprachen der Herkunft eine bedeutende Rolle. In der 2005 veröffentlichten Jugendlichen-Umfrage von Boos-Nünning und Karakasoglu haben 75 % der Befragten angegeben, in der Familie ausschließlich die Herkunftssprache benutzt zu haben; 25 % geben an, Deutsch und die Herkunftssprache in der Familie gebraucht zu haben (vgl. Boos-Nünning/Karakasoglu 2005). Deutsch wird also bei einer großen Zahl von Kindern erst im Kindergarten oder in der Schule zu einer wichtigeren oder sogar zur wichtigsten Sprache. Dies ist eine Bedingung des Handelns der Institutionen, auf das diese eingerichtet sein müssen.

Aber muss uns das beunruhigen? Nach den – insgesamt leider nur wenigen – hierüber vorliegenden (mit akzeptablen Methoden durchgeführten) Untersuchungen besteht eigentlich kein Grund dazu. So hat eine von Hans Reich geleitete Studie an Hamburger Kindergärten gezeigt, dass der Erstspracherwerb in den Familien im Großen und Ganzen gut funktioniert. Die meisten Kinder erreichen bis zum Eintritt in den Kindergarten einen Sprachentwicklungsstand in der Herkunftssprache, der sich mit dem von einsprachig aufwachsenden Kindern zumindest vergleichen lässt. Eine weitere Untersuchung bei türkisch-deutschen Schulanfängern in Hamburg, ebenfalls von Reich (2005a), bestätigt dieses Ergebnis.

Zur Erklärung kann man auf die schon erwähnte Erstspracherwerbsforschung verweisen, die gezeigt hat, dass Kinder ihre erste Sprache in erstaunlich robuster Weise erwerben – auch dann, wenn die sozialen und kulturellen Umstände nicht als sonderlich begünstigend angesehen werden können. Man kann es aber auch anders formulieren: Offenbar erfüllen die Zuwandererfamilien ihre Spracherziehungspflicht gegenüber den Kindern recht gut, auch wenn dies unter den Umständen der Immigration nicht immer ganz einfach ist. In vielen Familien mit Migrationshintergrund sind Spracherziehungsfragen ein ausdrückliches Thema zwischen den Eltern, und nicht selten sind sie auch Gegenstand bewusster Entscheidungen (vgl. z. B. Gogolin/Neumann 1997).

Es gibt sicherlich auch Kinder, bei denen sich die Herkunftssprache nicht in der wünschenswerten Weise entwickelt – Kinder also, deren Spracherwerb in der einen oder anderen Weise beeinträchtigt ist. Hier aber gibt es nach dem gegenwärtigen Forschungsstand keine nennenswerten Unterschiede zwischen einsprachig und zweisprachig aufwachsenden Kindern; der Anteil sprachentwicklungsbehinderter ist bei einsprachig deutschen Kindern und zweisprachigen Kindern aus Migrantenfamilien ungefähr gleich (vgl. Rothweiler 2006).

Bei Kindern mit Migrationshintergrund kommt Deutsch in der frühen Kindheit als Zweitsprache hinzu. Häufig ist es die aktive Kommunikation mit älteren Geschwistern oder mit Spielkameraden außerhalb der Familie, in der Deutsch eine größer werdende Rolle spielt. Hingegen scheint „das Auch-Deutsch der Eltern“, so Reich 2005, eine geringere Rolle für den Umgang mit dem Deutschen zu spielen. In Hinsicht auf die Deutschkenntnisse der Migrantenkinder lässt sich ein sehr viel höheres Maß an Heterogenität bei Eintritt in den Kin-

dergarten beobachten (vgl. hierzu auch Reich 2005b). So hat die erwähnte Hamburger Kindergartenstudie gezeigt, dass sich unter den Vierjährigen alle denkbaren Niveaus des Deutschen als Zweitsprache finden. Es gab zwar kein einziges Kind, das überhaupt keine Deutschkenntnisse besaß. Aber es gab eine nennenswerte Zahl von Kindern, die noch auf dem Niveau einfacher, nicht grammatisch strukturierter Aussagen standen. Eine große Anzahl von Kindern in der Studie verfügte über einen Elementarwortschatz. Diese Kinder konnten das Verb im deutschen Satz an die zweite Stelle stellen, beherrschten also eine sehr wichtige Regel des Deutschen. Sie konnten auch schon einfache Dialoge durchhalten oder Mitteilungen machen, die aus mehr als einem Satz bestehen. Daneben schließlich gab es weit entwickelte Kinder. Diese verfügten über einen altersentsprechenden Grundwortschatz. Sie waren in der Lage, Begründungen zu formulieren. Sie konnten bereits zusammenhängende Erzählungen zum Besten zu geben. Ihre Äußerungen im Deutschen besaßen deutlich höhere Komplexität; so konnten sie zweiteilige Prädikate konstruieren, Sätze miteinander verbinden und erste Nebensätze bilden. Die Hamburger Grundschulstudie wiederum hat gezeigt, dass die Deutschkenntnisse der Kinder auch beim Schuleintrittsalter noch recht heterogen sind. Sie wiesen eine weite Streuung auf, sehr viel weiter als dies bei den herkunftssprachlichen Kenntnissen der Fall war.

Es kann hier ein Fazit gezogen werden: Sprachliche Heterogenität gehört zu den Handlungsbedingungen der Institutionen der Bildung, also des Kindergartens, der Schule und der außerschulischen Bildungsinstitutionen. Und es ist keine große Kunst vorherzusagen, dass dies auch in der absehbaren Zukunft so bleiben wird, wenn nicht gar: an Vielfältigkeit der Erscheinungsformen zunehmen wird. Mit sprachlicher Heterogenität produktiv und konstruktiv umzugehen und keinen Nachteil aus ihr erwachsen zu lassen – das gehört wohl zu den größten Herausforderungen an unser Bildungssystem.

## ***(2) Anforderungen an die Institutionen der Bildung***

Es stellt sich nun die Frage, wie die Institutionen der Bildung die Herausforderung der Heterogenität am besten annehmen und bewältigen können. Wenn wir noch einmal einen Blick in die Forschung werfen, können wir feststellen, dass die Voraussetzungen für angemessenes pädagogisches Handeln eigentlich gut sind. Ich greife zwei Aspekte heraus:

### ***a) Zweisprachigkeit***

Nach den hierüber vorliegenden Forschungsergebnissen kann es als gesichert gelten, dass Familien mit Migrationshintergrund die Bedeutung des Deutschen als allgemeines Verständigungsmittel, und erst recht: als Schlüssel zum Bildungserfolg ihrer Kinder, fraglos anerkennen. Freilich kann dennoch keine Rede davon sein, dass sie deshalb ihre mitgebrachten Sprachen aufgeben. Vielmehr ist die Vitalität der Herkunftssprachen nachweislich hoch, und zahlreiche Indizien deuten darauf, dass dies auch noch längere Zeit so bleiben wird. Diese Feststellung betrifft übrigens nicht allein Deutschland,

sondern kennzeichnet die Lage in allen europäischen Einwanderungsstaaten (Extra/Yağmur 2004).

Unterstützt wird die Lebenskraft der Familiensprachen von Zugewanderten durch viele dafür positive Begleiterscheinungen, die ich hier nur andeuten kann: Diese Sprachen sind in hiesigen Medien präsent, sie werden durch die Verbreitung technischer Kommunikationsmittel und durch die erleichterten Möglichkeiten zur persönlichen Mobilität weiterhin intensiv gebraucht. Früher galt Assimilation an die umgebende Majoritätssprache nach etwa zwei, spätestens drei Generationen als allgemeingültiges Muster der sprachlichen Anpassung nach einem Migrationsprozess. Dieses Muster hat aufgrund von demographischen, technischen und kulturellen Veränderungen seine Allgemeingültigkeit verloren. Es ist daher auch langfristig damit zu rechnen, dass Kinder mit Migrationshintergrund in Formen von Zweisprachigkeit aufwachsen und leben. Zugleich aber – das sei ausdrücklich betont – stehen der Stellenwert und die Funktion des Deutschen als allgemeine Verkehrssprache nicht in Frage.

Für die Gestaltung von Bildungsprozessen im Elementar- und Grundschulbereich ist damit eine wichtige Rahmenbedingung gegeben. Es ist aus der einschlägigen Forschung bekannt, dass zweisprachiges Aufwachsen die Sprachwahrnehmung, Sprachverarbeitung und Sprachaneignung tiefgreifend und dauerhaft beeinflusst. Dies betrifft nicht nur die sprachlichen Ausdrucksmittel im engsten Sinne – Laute, Wörter, Sätze, Texte –, sondern auch den Bestand an Traditionen, kulturellen Übereinkünften, die in der Sprache mittransportiert werden. Hieraus folgt, dass Zweisprachigkeit als Bildungsvoraussetzung für die Verarbeitung und Einverleibung des Lernangebots nicht nur in dem Sinne relevant ist, dass man oberflächliche Bekanntschaft mit dem Wortmaterial besitzen muss, um eine Sache zu verstehen. Vielmehr ist weit darüber hinausgehend mit Einflüssen auf die Assoziationen, Deutungen, Empfindungen und Wertungen zu rechnen, an die die Redemittel jeweils rühren. Der Einfluss der Zweisprachigkeit auf die sprachliche und intellektuelle Entwicklung des Kindes verschwindet nicht durch den Umstand, dass die Zweitsprache ein höheres Maß an Aufmerksamkeit und Förderung im Bildungsprozess erhält als die Sprache der Familie.

#### *b) Kontinuität*

In einigen Untersuchungen wurde danach gefragt, wie die sprachlichen Bildungsvoraussetzungen mit der Förderung und Unterweisung zusammenpassen, die die Kinder in Bildungseinrichtungen erhalten. Im Ergebnis steht, knapp gesagt, dass in Deutschland auf Zweisprachigkeit als Bildungsvoraussetzung nicht angemessen Rücksicht genommen wurde (vgl. Gogolin/Neumann/Reuter 2001; OECD 2006). Charakteristisch für die Maßnahmen, die zur Sprachförderung ergriffen wurden, ist zum einen die weitgehende Konzentration auf das Deutsche – also nur einen Teil der sprachlichen Gesamtkompetenz der Kinder. Zum anderen ist stets die Grundauffassung leitend gewesen, dass man es mit einem Übergangsproblem zu tun habe: Es wurden

Maßnahmen von begrenzter Dauer etabliert, in denen eine Intensivförderung erfolgen sollte. Die heimlich mitschwingende Hoffnung oder auch ausdrücklich geäußerte Annahme war, dass am Ende dieser Förderphase so eine Art „sprachlicher Normalisierung“ hergestellt sei, also ein Zustand, der keine spezifische Rücksicht mehr erforderlich mache und durch den die Besonderheiten der Zweisprachigkeit quasi beiseitegeschafft seien.

Dies aber ist ein Irrtum. Zweisprachigkeit wächst sich nicht aus, sondern sie bleibt durch den Bildungsprozess hindurch als Bildungsvoraussetzung erhalten. Ein verallgemeinerbares Resultat der internationalen Forschung lautet, dass nachhaltig positive Einflüsse auf die sprachliche und sonstige schulische Entwicklung von Kindern, die in zwei Sprachen leben, nicht von kurzfristigen Interventionsmaßnahmen erwartet werden können, sondern nur von solchen mit einem langen Atem. US-amerikanische Studien weisen darauf, dass man erst nach einer Förderdauer von etwa sechs Jahren von einem nachhaltigen Fördererfolg sprechen kann (vgl. Reich/Roth u. a. 2002).

### *c) Bildungssprache*

Des weiteren ist gewiss, dass man auf die spezifischen sprachlichen Anforderungen der Schule und des Unterrichts nicht allein mit „Vorbereitung“ reagieren kann. Eine möglichst frühe Förderung ist zwar wichtig, aber sie kann nur die Startchancen verbessern, nicht die Herausforderung beseitigen. Dafür ist verantwortlich, dass die sprachlichen Anforderungen an das Lernen sich erst mit dem Bildungsprozess selbst entwickeln und kontinuierlich verändern. Angesprochen ist hier das Problem der Bildungssprache der Schule.

Die Hauptsprache der Schule hierzulande ist gewiss Deutsch. Aber es ist nicht irgendein Deutsch, sondern ein ganz besonderes. Das Deutsch, das die Kinder in der Schule verstehen und gebrauchen lernen müssen, hat eigene Gesetzmäßigkeiten. Es besitzt die Besonderheiten formaler Sprache, die sich darüber hinaus im Verlaufe einer Bildungsbiographie noch stark verzweigt und ausdifferenziert in die spezifischen Register der Unterrichtsfächer. Weite Teile der schulischen Kommunikation besitzen auch dann, wenn sie sich mündlich vollziehen, tendenziell die konzeptionellen Merkmale der Schriftlichkeit – zumindest gilt dies für die formellen und leistungsrelevanten Bereiche des Schullebens. Dieses Deutsch ist situationsentbunden; es arbeitet stark mit symbolischen Mitteln und mit kohärenzbildenden Redemitteln, z. B. mit für sich selbst betrachtet inhaltsleeren Funktionswörtern wie Artikeln, Pronomen oder anderen Verweisformen. Ein Aspekt der Bildungssprache ist, dass ihre Komplexität durch die Textförmigkeit erhöht wird.

Damit unterscheidet sich bildungssprachliches Deutsch sehr deutlich von den Sprachvarianten, die in der alltäglichen mündlichen Kommunikation eine Rolle spielen. In der Letzteren überwiegen nämlich die kontextabhängigen, die bedeutungstragenden, konkreten und illustrativen Elemente.

Für sprachelernende Menschen ist es besonders gravierend, dass die Unterschiede zwischen der deutschen (mündlichen) Alltagssprache und der Spra-

che der Schule vor allem im strukturellen Bereich liegen. Gewiss ist es unerlässlich, dass eine Schülerin oder ein Schüler lernt, über die mit einer Sache sich verbindenden bedeutungstragenden Wörter zu verfügen – also über den Fachwortschatz im engeren Sinne. Aber damit, dass ein solcher spezieller Vokabelschatz unterrichtet bzw. vom Kind gelernt wird, ist kein Lernproblem gelöst. Die Hauptschwierigkeit der Sprache der Schule bilden nämlich die immer komplizierter werdenden Strukturen und abstrakten textlichen Formen, in die die Fachwörter eingebettet sind. Je länger eine Schülerbiographie dauert, desto komplexer ist der sprachliche Anspruch in diesem Sinne, den der Unterricht stellt. Das bedeutet unter anderem: Die verlangte sprachliche Leistung wird immer abstrakter, inhaltliche Signale werden immer stärker in Strukturen versteckt, beispielsweise im Aufbau von Texten. Die Sprache der Schule entfernt sich im Laufe der Zeit immer weiter von den Gesetzmäßigkeiten der alltäglichen Unterhaltung.

Als grobe Charakterisierung kann also gelten, dass Bildungssprache mit den Regeln schriftsprachlicher Kommunikation mehr gemeinsam hat als mit alltagssprachlichen mündlichen Gesprächsweisen. Es stellt sich die Frage, wo die Verantwortung dafür liegt, diese spezifischen sprachlichen Fähigkeiten zu vermitteln. Faktum ist, dass die Schule selbst hier im Zentrum steht – gewiss wird sie dabei durch andere Institutionen, etwa die öffentlichen Medien unterstützt. Es ist aber letztlich primär die Sache der Schule, Kindern den Zugang zur Schrift und zum Schrifttum zu vermitteln und dafür zu sorgen, dass sie mit den sich steigernden Anforderungen an die Schriftförmigkeit der bildungssprachlichen Anforderungen Schritt halten können.

Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern haben die Chance, die sprachlichen Varianten, um die es in der Sprache der Schule geht, auch zu Hause zu lernen oder zu üben. Sie durchlaufen beispielsweise eine Lesesozialisation, die den bildungssprachlichen Anforderungen sehr entgegenkommt. Dies gilt selbstverständlich prinzipiell auch für Kinder, die aus zugewanderten Familien kommen und zwei- oder mehrsprachig aufwachsen. Alle jene aber, deren Familien nicht schriftsprachbeflissen sind, also nicht systematisch für den Zugang zur Schriftförmigkeit der schulischen Kommunikation sorgen, haben so gut wie keinen anderen Ort dafür, diese Anforderungen erfüllen zu lernen, als die Bildungseinrichtungen – vor allem: die Schule selbst.

### ***(3) Ansprüche an Maßnahmen der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund***

Aus dem bisher Gesagten lassen sich Ansprüche formulieren, die Maßnahmen zur Sprachförderung erfüllen müssten. Dies sind mindestens folgende:

Dauer und Kontinuität der Maßnahmen.

Unabhängig davon, welchen konkreten Vorstellungen von sprachlicher Unterweisung man zuneigt, ist es nach allem, was man wissen kann, erforderlich, dass die Förderung langfristig angelegt sein muss. Als Faustregel kann gelten, dass sie den Bildungsprozess ca. fünf bis sechs Jahre kontinuier-

lich begleiten sollte. Hierfür haben wir durch die Gestalt der Institutionen in Deutschland schlechte Ausgangsbedingungen: vorschulische Einrichtungen und Schule, Grundschule und weiterführende Schulen, Schule und außerschulische Fördereinrichtungen sind stark voneinander abgegrenzt; eine ineinandergreifende kontinuierliche Förderung kann also nicht so einfach geleistet werden. Dringend erforderlich sind daher Maßnahmen zum Abbau der Grenzen zwischen den Institutionen – und das schließt auch den Abbau von Hindernissen ein, durch die die Zusammenarbeit zwischen der Bildungsinstitution und dem Elternhaus erschwert wird.

Förderung der spezifischen bildungssprachlichen Fähigkeiten.

Die kontinuierliche Förderung muss darüber hinaus an den sich ändernden, immer spezieller werdenden sprachlichen Anforderungen orientiert sein, die sich im Verlauf einer Bildungskarriere stellen. Das Problem der Sprache der Schule zu lösen ist nicht allein, und wahrscheinlich nicht einmal primär, eine Aufgabe des Sprachunterrichts im engeren Sinne. Es stellt sich vielmehr durch das gesamte Curriculum hindurch. Notwendig ist die Entwicklung einer in Deutschland wenig verbreiteten Auffassung, dass eine jede Lehrerin, ein jeder Lehrer für die Vermittlung der sprachlichen Anforderung zuständig ist, die das Lernen der Sache, das Lernen im Fach stellt. Hier kann an internationalen Vorbildern angeknüpft werden, beispielsweise an dem in England etablierten Ansatz ‚*language across the curriculum*‘ – Sprache lernen in jedem Unterricht (siehe hierzu Bourne 2007).

Berücksichtigung und Förderung der Zweisprachigkeit.

Die kontinuierliche und im angedeuteten Sinne systematische Förderung der Sprachkenntnisse zweisprachig Aufwachsender kann sich nicht mit der Förderung eines Teils ihrer sprachlichen Fähigkeiten begnügen. Vielmehr gilt es, die sprachliche Gesamtfähigkeit der Kinder zu berücksichtigen und das heißt ganz klar: ihre beiden Sprachen in die Förderung einzubeziehen. Es gibt zahlreiche Argumente, die für diese Forderung sprechen – ich will eines nennen, das nur selten erwähnt wird: Aus der Forschung über Bedingungen für gelingendes Lernen weiß man, dass eine hohe Leistungserwartung und die Herstellung eines positiven Lernklimas, in dem Kinder sich anerkannt und angenommen fühlen, eine sehr große Rolle für ihre Chancen auf Lernen spielt. Es gilt also, Kinder stark zu machen bei ihrer Förderung. Wie kann das gelingen, wenn ihnen dabei zuerst einmal signalisiert wird: So wie du bist, bist du nichts wert, wir verbieten dir, du selbst zu sein und dich in der Sprache auszudrücken, zu entwickeln, die du mit Mutter und Vater sprichst?

Ich möchte Ihnen das zum Schluss Gesagte noch einmal mit anderen Worten präsentieren:

„Auch Migrantenkinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, sollten in Bildungseinrichtungen reichhaltige Angebote in der deutschen Sprache bekommen (einschließlich Literacy-Erziehung), wobei zur Sprachförderung auch die Familiensprachen und eine aktive Elternarbeit gehören.“

„Die Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit gehört wesentlich zur sprachlichen Bildung. Dabei gilt es, die spezifischen Entwicklungsprofile, Kompetenzen und Bedürfnisse von mehrsprachig aufwachsenden Kindern wahrzunehmen und zu nutzen – sowohl mit Blick auf die betroffenen Kinder und Familien als auch mit Blick auf einsprachige deutsche Kinder. Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit und ‚Deutsch lernen‘ sind kein Widerspruch, sondern komplementäre Zielsetzungen; sie gehören zusammen.“

Dies waren nicht meine Worte, sondern sie stammen aus dem Text ‚Bildung von Anfang an‘, dem Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen, der als Lektüre zu empfehlen ist (vgl. Hessisches Kultusministerium 2005).

\* \* \*

Wir besitzen eigentlich recht gute Ausgangsbedingungen dafür, auch längerfristig erfolgreiche Maßnahmen zur sprachlichen Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zu entwickeln. Wir können uns auf einen guten Grundstock an einschlägigen Forschungsergebnissen stützen. Wir können an einem Bestand an guten Einzelerfahrungen anknüpfen, der wahrscheinlich sogar reichhaltiger ist, als das jetzt bekannt ist. Wir können auf eine Elternschaft bauen, die zur Kooperation bereit ist – wenn man sie nur auf die passende Weise zu Partnern macht. Und wir können auf den guten Willen, die Kreativität und die Kompetenz vieler Menschen bauen, die fest entschlossen sind, gleiche Bildungschancen für *alle* Kinder auch in Deutschland möglich zu machen.

### **Einige Lesehinweise:**

Boos-Nünning, U./Karakasoglu, Y. (2005): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster/New York: Waxmann

Bourne, J. (2007): Making the Difference: Teaching and learning strategies in multi-ethnic schools. In: Gogolin, I./Lange, I. (Hrsg.): Durchgängige Sprachförderung im Modellprogramm FÖRMIG. Münster/New York: Waxmann (FÖRMIG edition Band 3), in Vorbereitung.

Extra, G./Yağmur, K. (Eds., 2004): Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School. Clevedon: Multilingual Matters.

Gogolin, I./Neumann, U. (1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster/New York: Waxmann-Verlag.

Gogolin, I./Neumann, U./Reuter, L. (2001): Schulbildung für Kinder von Minderheiten in Deutschland 1989-1999. Schulrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung. Münster/New York: Waxmann-Verlag.

Hessisches Kultusministerium (2005): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für 0 bis 10jährige. [http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM\\_Internet?uid=422503e0-cf26-2901-be59-2697ccf4e69f](http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?uid=422503e0-cf26-2901-be59-2697ccf4e69f)

OECD (= Stanat, P./Christensen, G.) (2006): Where Immigrant Students Succeed. Paris (OECD)

Reich, H.H. (2005a): Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Ehlich, K., u.a.): Bildungsreform Band 11 – Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern

mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn/ Berlin (BMBF), [http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform\\_band\\_elf.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf)

Reich, H. H. (2005b): Wege der sprachlichen Bildung von Schülern mit Migrationshintergrund. Vortrag zur Auftaktveranstaltung von FöRMIG-Sachsen am 19. September 2005 in Dresden. [www.blk-foermig.uni-hamburg.de](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de).

Reich, H. H./Roth, H.-J. u. a. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport. [http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/website\\_gogolin/dokumente/Gutachten\\_Spracherwerb.pdf](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/website_gogolin/dokumente/Gutachten_Spracherwerb.pdf)

Rothweiler, M. (2006): Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Mehrsprachigkeit. In: Schöler, H./Welling, A. (Hrg.): Förderschwerpunkt Sprache. Handbuch der Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen. Bd. 3. Göttingen: Hogrefe (im Druck).



# **Das gewandelte Verständnis von frühkindlicher Bildung und der Umgang mit Differenzen in den neueren Bildungsplänen**

***Prof. Dr. Wassilios E. Fthenakis***

Seit Beginn der 90er Jahre lässt sich international eine politische und fachliche Debatte bezüglich der Bedeutung und des Stellenwertes frühkindlicher Bildungsprozesse verfolgen. Neuere Erkenntnisse entwicklungspsychologischer, erziehungswissenschaftlicher und neurophysiologischer Forschung haben die Bedeutung früher Bildung für die kindliche Entwicklung und für die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems erneut untermauert. Weltweit wurde deshalb das Thema frühkindliche Bildung auf die politische Agenda gesetzt. Die Einsicht, wonach frühe Bildung als das Fundament für das Bildungssystem anzusehen ist, führte zu der Forderung nach hoher Bildungsqualität in allen Bildungsinstitutionen des vorschulischen Bereichs. Die Entwicklung von Bildungsplänen, deren Implementierung weltweit eingeleitet wurde, sollte diese sicherstellen. Begründet wurde sie durch die seit geraumer Zeit stattfindende Globalisierung, in der Bildung als zentrale gesellschaftliche Ressource betrachtet wird sowie durch den Übergang in eine Wissensgesellschaft, die frühes Lernen als die Grundlage für lebenslang begleitendes Lernen begreift. Bildungspläne sollten dazu beitragen, dieses frühe Lernpotenzial gezielt zu nutzen. Ferner können sie als Steuerungsinstrument bei Dezentralisierung und Deregulierung des Bildungssystems eingesetzt werden, um lokale Ungleichheiten bezüglich Bildungschancen zu vermeiden.

Die in diesem Bereich während der letzten zehn Jahre zu beobachtenden Reformbemühungen lassen die bislang entwickelten Bildungspläne in solche der ersten und der zweiten Generation unterscheiden. Bildungspläne der ersten Generation konzentrieren sich auf die Konkretisierung und verbindliche Festlegung des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Tageseinrichtungen für Kinder unter sechs Jahren. Neuseeland hat im Jahre 1996 den Bildungsplan Te Whariki für die 0- bis 5-jährigen Kinder präsentiert, ein bilingual-bikulturelles Curriculum, das verbindlich für alle Einrichtungen des Landes gilt. Im selben Jahr haben das norwegische Ministerium für Kinder- und Familienangelegenheiten den Bildungsplan für die 0- bis 6-jährigen Kinder und das finnische Sozialministerium den Bildungsplan für die 6-jährigen Kinder erlassen. Queensland/Australien folgte 1997 mit einem Curriculum des Bildungsministeriums für die 4- bis 5-jährigen Kinder. Eine radikale Neuordnung des vorschulischen Bereichs nahm Schweden ebenfalls im Jahr 1997 vor: Man integrierte den vorschulischen Bereich in das Bildungsressort und 1998 legte das Kultusministerium den Bildungsplan für die Kinder von 0 bis 6 Jahren vor. Es handelt sich um einen sehr allgemeinen Orientierungsplan, der auf das kindliche Lernen und das Demokratieprinzip fokussiert und durch seine Kürze besticht. Im Februar 2000 präsentierte in London das Ministry of Employment and Education den Bildungsplan für die 3- bis 6-jährigen Kinder, während andere Länder, wie z. B. Griechenland (2001) und Frankreich (2002),

ihre Bildungspläne aktualisierten. Das finnische Sozialministerium hat im Kindergartenjahr 2003/2004 den Bildungsplan für die 0- bis 6-jährigen eingeführt und Dänemark, ein Land, das gegen jegliche Regulierung des vorschulischen Systems war, entwickelte im Kindergartenjahr 2003/2004 einen Bildungsplan für die 0- bis 6-jährigen Kinder.

Diesen Bildungsplänen liegt ein Verständnis vom kompetenten Kind zugrunde. Kinder, Pädagogen, Eltern und andere Personen werden als Co-Konstrukteure von Weltverständnis und kindlicher Bildungsbiographie betrachtet. Die kulturelle Vielfalt wird bejaht und begrüßt und sie wird als Merkmal und als Ausgangspunkt für Lern- und Bildungsprozesse genutzt. Die Qualität der Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen sowie der Kinder untereinander wird als Schlüssel zum Wohlbefinden und zur Bildungsqualität betrachtet. Die Bildungsziele, die diese Pläne verfolgen, lassen sich entlang kindlicher Entwicklungsdimensionen präzisieren: Grundlegung positiver Lernpositionen und die Stärkung eines positiven Selbstkonzeptes als Lernender deuten die intendierte Ebene an.

Seit geraumer Zeit hat man auch in Deutschland begonnen, Bildungspläne für den vorschulischen Bereich zu entwickeln und zu implementieren. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan, das Berliner Bildungsprogramm und der Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen stellen Prototypen einer solchen Entwicklung dar. Alle Bundesländer in Deutschland haben einen solchen Bildungsplan bereits initiiert. Gemäß dem Beschluss der deutschen Jugendministerkonferenz vom Mai 2004 sollten folgende sechs Bildungsbereiche dem vorschulischen Bildungsplan zugrunde gelegt werden: (a) Sprache, Schrift, Kommunikation; (b) personale und soziale Entwicklung; (c) Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-) Technik; (d) musische Bildung – Umgang mit Medien; (e) Körper, Bewegung, Gesundheit und (f) Natur und kulturelle Umwelten.

Der Nachteil der Bildungspläne der ersten Generation liegt auf der Hand: Sie fokussieren auf eine Stufe des Bildungssystems und obwohl sie das Kind in den Mittelpunkt stellen, verstärken sie mittelbar eine an sich zu überwindende Bildungsstruktur, die die Bildungsbereiche deutlich von einander trennt und den Bildungsverlauf deshalb diskontinuierlich gestaltet. Viele dieser Bildungspläne befürworten eine Individualisierung von Lernprozessen. In den meisten deutschen Bildungsplänen bleibt jedoch die Forderung mehr oder weniger im Programmatischen stecken. Interessant ist auch eine weitgehend fehlende Verständigung auf zentrale Lernfelder eines Bildungsplanes sowie eine Inkonsistenz, die sich darin zeigt, dass diese Pläne häufig zwischen Lernfeldern und den zu stärkenden Kompetenzen nicht hinreichend differenzieren. Nicht zuletzt vernachlässigen die Pläne der ersten Generation die informell organisierten Bildungsprozesse, insbesondere solche außerhalb der Bildungsinstitutionen und übersehen damit, dass effektives Lernen auf die Stärkung aller Bildungs- und Lernorte angewiesen ist.

Die Bildungspläne der zweiten Generation versuchen, diese Nachteile zu überwinden. Sie fokussieren konsequent auf das Kind und nicht auf die Bil-

dungsinstitution. Sie sind institutionenübergreifende und lernortorientierte Bildungspläne, die in hohem Maß Bildungsprozesse individualisieren. Sie führen ein gewandeltes Verständnis von Konsistenz im Bildungsverlauf ein und gestalten die Übergänge im Bildungssystem anders als bisher. Damit integrieren sie Angebote der Jugendhilfe und Bildungsangebote, nicht nur im Kindergarten, sondern auch in der Grundschule. Die Entwicklung dieser Bildungspläne ist das Ergebnis eines demokratisch-partizipatorisch organisierten Verständigungsprozesses. Solche Pläne begreifen sich als offene Projekte, die der permanenten Optimierung unterliegen.

Bereits der 2002 vorgelegte englische Bildungsplan für Kinder von 0 bis 3 Jahren wies Merkmale eines Bildungsplanes der zweiten Generation auf: Er legte eine entwicklungsangemessene Umsetzung nahe, in dem er zwischen den Entwicklungsniveaus 0 bis 8, 8 bis 18, 18 bis 24 und 24 bis 36 Monate differenziert. Diese Entwicklungsperspektive verbindet er mit einer weiteren Differenzierungsperspektive: Die Organisation von Bildungsprozessen im jeweiligen Entwicklungsniveau muss reflektiert werden vor dem kulturellen Hintergrund des jeweiligen Kindes, und dessen Umsetzung achtet auf individuelle Unterschiede und individuelle Bedürfnisse des Kindes. Mit Hilfe von Karten wird der Umsetzungsprozess erleichtert und in einer beigefügten CD-Rom findet die Fachkraft neben entwicklungspsychologischen Informationen auch videographierte Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind. Das wichtigste Merkmal dieses Planes ist jedoch die Definition von Bildungszielen: in einem vierdimensionalen Modell (a) starke Kinder, (b) kommunikationsfreudige Kinder, (c) aktiv lernende Kinder und (d) gesunde Kinder werden vier Ziele pro Dimension konkretisiert, die über die Moderierung von Bildungsprozessen gestärkt werden sollen. Stärkung des Selbstkonzeptes, Anerkennung und Bestätigung, Selbstsicherheit entwickeln und Zugehörigkeitsgefühl vermitteln sind beispielsweise Bildungsdimensionen, die dem Kind helfen sollen, ein sozial kompetentes Kind zu werden. Es ist erfreulich, dass dieser Bildungsplan vom Staatsinstitut für Frühpädagogik und der Bertelsmann Stiftung ins Deutsche übertragen und mit dem Titel „wach, neugierig, klug – Kinder unter drei Jahren“ veröffentlicht wurde.

Am konsequentesten setzt der Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen die Prinzipien der Pläne der zweiten Generation um. Er ist ein institutionenübergreifender Bildungsplan, dessen Geltungsbereich den vorschulischen und schulischen Bereich umfasst (von 0 bis 10 Jahren). Er definiert Bildungsdimensionen, die von Anfang an, und über diese Alterstufen hinweg, konsequent verfolgt werden. Diese sind: (a) starke Kinder; (b) kommunikations- und medienkompetente Kinder; (c) Kinder als kreative und fantasievolle Künstler; (d) Kinder als aktive Lerner, Forscher und Entdecker und (e) verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder. Diesen Dimensionen ordnet er Lernfelder zu, die sich in besonderer Weise eignen, diese Bildungsziele zu erreichen. Der Dimension „starke Kinder“ werden die Lernfelder: Emotionalität und soziale Beziehungen, Bewältigung von Lebenspraxis, Bewegung und Sport sowie Gesundheit zugeordnet. Zur Erreichung des Bildungsziels „kommunikations- und medienkompetenter Kinder“ wer-

den die Lernfelder Sprache und Literacy sowie Medien herangezogen. Bildnerische und darstellende Kunst sowie Musik und Tanz eignen sich, um die Dimension „Kinder als kreative und fantasievolle Künstler“ zu stärken. Die Vermittlung naturwissenschaftlichen und technischen Verständnisses sowie früher mathematischer Bildung stärken die Bildungsdimension „Kinder als aktive Lerner, Forscher und Entdecker“, während die Lernfelder Religiosität und Werteorientierung, Gesellschaft Wirtschaft und Kultur, Demokratie und Politik sowie die Umwelt der Stärkung der Bildungsdimension „verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder“ dienen. Dabei ist es wichtig, die Zuordnung dieser Lernfelder als akzentuierend und als ineinander greifende Lernfelder zu verstehen: In einer Tageseinrichtung in Wellington wurde ein Maoritanz vorgeführt. Auf die Frage, welche Bildungsdimension mit dieser Aktivität adressiert wird, antwortete die Fachkraft: Vermittlung früher mathematischer Begriffe.

Pläne der zweiten Generation definieren die zu fördernden Basiskompetenzen. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan und der Erziehungs- und Bildungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen fokussieren z. B. auf vier Kompetenzebenen: (1) Individuumsbezogene Kompetenzen, (2) Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext, (3) Lernen und lernmethodische Kompetenz und (4) Kompetenz im Umgang mit Veränderung und Belastung: Widerstandsfähigkeit (Resilienz). Zu den individuumsbezogenen Basiskompetenzen zählen insbesondere (a) personale Kompetenzen (Selbstwertgefühl, positives Selbstkonzept); (b) kognitive Kompetenzen (Problemlösen; Kreativität; Gedächtnis; Denkfähigkeit; differenzierte Wahrnehmung), (c) Motivation betreffende Kompetenzen (Autonomieerleben, Selbstwirksamkeit, Selbstregulation, Neugier und Interessen), (d) körperbezogene Kompetenzen (Übernahme von Verantwortung für die eigene Gesundheit, Fähigkeit, sich bei Belastungen erholen zu können) und (e) emotionale Kompetenzen (Stärkung meta-emotionaler Kompetenz). Zu den Basiskompetenzen, die das Kind befähigen, kompetent im sozialen Kontext zu handeln, zählen (a) soziale Kompetenzen (Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktmanagement); (b) Entwicklung von Werten und Orientierungskompetenz (Gefühl der Zugehörigkeit zur eigenen Kultur, Sensibilität und Achtung vor Andersartigkeit und Anderssein, Solidarität, sozial und ökologisch verantwortlicher Umgang mit der eigenen Handlungsfähigkeit), (c) Fähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme (Verantwortung für das eigene Handeln, anderen Menschen gegenüber sowie für Umwelt und Natur), (d) Fähigkeit und Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe (Einhalten von Gesprächs- und Abstimmungsregeln, Einbringen und Überdenken des eigenen Standpunkts, Zuhören und Aushandeln). Im Hessischen sowie im Bayerischen Bildungsplan, wie auch in manchen anderen, treten nicht die Bildungsinhalte, sondern vor allem die Lernprozesse in den Mittelpunkt.

Als dritter Schwerpunkt zur Förderung von Kompetenzen gilt die Stärkung lernmethodischer Kompetenzen. Darunter versteht man Kompetenzen, die den Erwerb von Wissen fördern, indem beim Lernen soziale und individuelle Formen von Metakognition und Selbststeuerung eingesetzt werden. Der

Schwerpunkt des Lernens richtet sich beim Erwerb dieser Kompetenzen auf solche Aspekte der Welt, die die Kinder als selbstverständlich erachten. Reflexion wird gezielt als Methode eingesetzt und individuelle Unterschiede werden bei den Lernprozessen hervorgehoben. Unterschiede in den Gedanken verschiedener Kinder werden bewusst eingesetzt. Lernen wird somit als Bestandteil der gesamten Erfahrungswelt des Kindes aufgefasst. Die Struktur von Lernprozessen erkennen, d. h. erkennen, dass verschiedene Teilaktivitäten das Projektthema betreffen, die Einsicht vermitteln, dass das so erworbene Wissen auch auf andere Situationen übertragen werden kann, gehört zu den Grundprinzipien kindlichen Lernens. Vor Beginn einer Aktivität gilt es demnach zu klären, wo die Stärken eines jeden Kindes sind, welche Schwächen das Kind hat und wie die individuellen Unterschiede in gemeinsamen Lernprozessen besser genutzt werden können. Und schließlich ist zu prüfen, wie Kinder an der Gestaltung von Lernarrangements aktiv beteiligt werden können. Auf die Frage, wie jüngere Kinder gefördert werden können, ihr Denken zu verbessern, ihr Verhalten zu planen, ihre Fehler selbst zu entdecken und eigenständig zu korrigieren, sich selbst zu kontrollieren und ihr Verhalten zu steuern sowie letztlich auch ihre Leistungen zutreffend einzuschätzen, werden folgende Antworten gegeben: (a) Zielgerichtete Lernförderung: Erzieherinnen sollen themenbezogene, entwicklungsangemessene Lernarrangements unter Beteiligung der Kinder gestalten sowie die kindlichen Lernprozesse begleiten. Kindern beizubringen, wie man lernt, setzt voraus, ihnen ihre Lernprozesse bewusst zu machen. (b) Lernmethodische Kompetenz wird durch die Beschäftigung mit bestimmten Inhalten erworben. Mit anderen Worten: In den Lernprozessen werden sowohl die Inhalte als auch das Lernen selbst betont. Der Schwerpunkt des Lernens richtet sich auf jene Aspekte der Lebenswelt, die die Kinder als selbstverständlich erachten. Reflexion und Gespräche werden als Methode eingesetzt. Individuelle Unterschiede in den Denkweisen der Kinder werden bewusst hervorgehoben. Lernen in diesem Sinne wird als Bestandteil der gesamten Erfahrungswelt des Kindes aufgefasst.

Die Stärkung lernmethodischer Kompetenz beginnt spätestens mit dem Besuch des Kindergartens. Ingrid Pramling Samuelsson and Maj Asplund Carlsson von der Universität Göteborg haben in ihrer neuen Monographie "The playing learning child in a developmental pedagogical approach" (2005) die wissenschaftlichen Grundlagen für die Stärkung lernmethodischer Kompetenz präsentiert. Gisbert hat 2004 in ihrer Arbeit „Das Lernen lernen“ über aktuelle Entwicklungen auf diesem Gebiet berichtet und die hierfür vorliegende Forschungsevidenz aufbereitet. Beide Arbeiten verweisen darauf, dass es zur Stärkung lernmethodischer Kompetenz einer didaktisch aufbereiteten und gemeinsam mit den Kindern reflektierten Vorgehensweise bedarf, die zudem laufend dokumentiert und reflektiert werden sollte. Der Ansatz von Pramling Samuelsson bedient sich des Projektansatzes, er geht jedoch durch die Bereitstellung sog. Metakognitiver Arrangements über diesen hinaus. Vorliegende Forschungsevidenz bestätigt aber zugleich, dass solche Prozesse von sich aus nicht in Gang kommen und dass das Ausbleiben dieser Arrangements mit Defiziten in der Stärkung lernmethodischer Kompetenz einhergeht. Diese ist jedoch für den weiteren schulischen und beruflichen

Erfolg von grundsätzlicher Bedeutung. In den Bildungsplänen wird erstmals auf die Stärkung dieser Kompetenz fokussiert.

Der vierte Schwerpunkt von Kompetenzen, auf die frühe Bildung fokussiert, betrifft die Stärkung der Kompetenz im Umgang mit Veränderung und Belastung, d. h. die Widerstandsfähigkeit (Resilienz). Resilienz bezeichnet die Fähigkeit des Kindes, seine personalen und sozialen Kompetenzen und Ressourcen erfolgreich zu nutzen, um schwierigen Lebensumständen zu trotzen und kritische Ereignisse und Risikobedingungen erfolgreich zu bewältigen. Dies beinhaltet die positive, gesunde Entwicklung trotz andauerndem, hohem Risikostatus (z. B. niedriger sozioökonomischer Status oder elterliche psychische Erkrankung), die Fähigkeit, mit Belastungs- und akuten Stressbedingungen erfolgreich umzugehen und sich eigenständig Hilfe zu holen sowie die schnelle Erholung von traumatischen Erlebnissen. Das Kind erwirbt somit die Fähigkeit, schwierige Situationen in seinem Leben nicht nur als Belastung sondern auch als Herausforderung zu begreifen und angemessen zu bewältigen. Resilienz baut auf den individuumbezogenen und sozialen Basiskompetenzen auf und wird maßgeblich durch die sozialen Ressourcen des Kindes begünstigt, insbesondere durch stabile emotionale Beziehungen zu Bezugspersonen, durch ein offenes, wertschätzendes Erziehungsklima (autoritativer Umgangsstil) in der Familie und in der Bildungsinstitution, durch vorbildhafte Rollenmodelle, durch positive Beziehungen zu anderen Kindern oder durch bereichernde Erfahrungen in den Bildungsinstitutionen (vgl. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen, S. 49 ff.).

Ein weiteres Charakteristikum der Pläne der zweiten Generation betrifft das Verständnis und den Umgang mit Differenzen. Die neueren Bildungspläne ignorieren nicht Differenzen, oder sie versuchen sie nicht, wie bislang, zu beseitigen. Vielmehr werden Differenzen bejaht, begrüßt und gezielt genutzt, um mehr Lernerfahrungen zu gewinnen und mehr gemeinsamen Gewinn zu erzielen. Dieses gewandelte Verständnis von Differenzen reflektiert kulturelle Diversität und betrachtet Vielfalt als Chance und deren Berücksichtigung in den Bildungsplänen als Qualitätsmerkmal. So gesehen, reflektiert der Hessische Bildungsplan Differenzen, die sich aus einer erweiterten Altersmischung, aus dem Geschlecht des Kindes, aus dem kulturellen und sozialen Hintergrund sowie aus den besonderen Bedürfnissen (z. B. hoch begabte Kinder, Kinder mit Entwicklungsrisiken etc.) ergeben. In den deutschen Kindergärten dominiert nach wie vor ein monokultureller Blick sowohl bei der Programmgestaltung als auch bei der Gestaltung der Einrichtung. Dies steht im Gegensatz zu internationalen Entwicklungen, die linguale und kulturelle Vielfalt gezielt im Curriculum und bei der Organisation von Bildungsprozessen nutzen. In australischen und neuseeländischen vorschulischen Einrichtungen findet der Besucher bereits am Eingang deutliche Hinweise, die positiv auf die kulturelle Diversität in der Einrichtung aufmerksam machen (z. B. Fotografien der Kinder mit der Begrüßung in der jeweiligen Muttersprache, Fotografien von Kindern mit einem anderen kulturellem Hintergrund und den Hinweis auf Bereicherung, Materialien, die kulturelle Diversität demonstrieren, wie z. B. Puppen mit unterschiedlichem Aussehen und Hautfarbe). In den neuseeländischen

Kindergärten werden beide Sprachen, die englische und die Maori-Sprache, gleichberechtigt verwendet. Auf der individuellen Ebene werden die Kinder veranlasst, über eigene Stärken und Schwächen nachzudenken. Diese intra-individuelle Sensibilisierung für Diversität kann als Ausgangspunkt genutzt werden, um den Kindern die Einsicht zu vermitteln, dass die Stärken eines Freundes möglicherweise andere als die eigenen sind. Dieser Erkenntnisgewinn wird auf Wertschätzung aufbauen müssen, um den Anspruch auf Respekt bezüglich der eigenen Stärken zu legitimieren. Goethe hat es vortrefflich zum Ausdruck gebracht: „Toleranz ist eigentlich eine vorübergehende Gesinnung, die zur Anerkennung führen muss. Dulden heißt beleidigen“. Um diese Anerkennung von Differenzen geht es also und um deren gezielte Nutzung in frühen Bildungsprozessen. Dies impliziert allerdings eine Abkehr bisheriger Bildungspolitik im Umgang mit individuellen Differenzen und mit kultureller Vielfalt. Und dafür gibt es gute Gründe: Kanadische Schüler schneiden im PISA-Vergleich überdurchschnittlich gut ab. Einer der Gründe ist die Berücksichtigung kultureller Vielfalt im Curriculum und eine prinzipiell positive Einstellung zur Herkunftskultur und zur Muttersprache des Schülers. Und dass ein solch veränderter Umgang mit Differenzen auch mit Effizienz der Bildungsinstitution einhergehen kann, zeigt das schwedische Beispiel: Die beste schwedische Schule im Sekundarbereich war eine Stockholmer Schule, in der 80 % der Schüler über Migrationserfahrung verfügten. Ein solcher Umgang mit und eine veränderte Bewertung von Differenzen führen zu mehr individueller und sozialer Gerechtigkeit. Zugleich eröffnen sie bessere Chancen für Integration und legen die Grundlagen für ein effizienteres Bildungssystem. Schließlich betonen neuere Bildungspläne, dass es einer Überwindung bisheriger Konzentration des Bildungssystems auf Identifikation und Beseitigung kindlicher Schwächen bedarf. Das Bildungssystem teilt in dieser Hinsicht die Nachteile des Jugendwohlfahrtssystems: Beide sind primär an der Identifikation und Beseitigung von Schwächen interessiert. Die Familienforschung der letzten Jahre hat jedoch eindrucksvoll belegt, dass menschliche Schwächen eine bemerkenswerte Veränderungsresistenz aufweisen. Systeme, die auf Schwächen setzen, tragen zur eigenen Ineffizienz bei. Es wird deshalb empfohlen, in erster Linie die Stärken eines jeden Kindes zu identifizieren, diese weiter zu stärken, darauf aufbauend dem Kind zu helfen, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln und ihm beizubringen, vor allem in Risikosituationen seine Stärken gezielt einzusetzen, statt weiterhin die Schwächen zu kurieren.

Ein weiterer Aspekt, der in diesem Zusammenhang der besonderen Erwähnung bedarf, ist das erweiterte Verständnis bei der Vermittlung von lingualer und kommunikativer Kompetenz, was für die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund von besonderer Bedeutung ist. Dies sei hier vorweg erwähnt: Es besteht kein Widerspruch zwischen Beibehaltung der eigenen und dem Erwerb der deutschen Sprache. Mythen, die sich auf diesem Bereich während der letzten Jahrzehnte verbreitet haben, finden immer weniger empirische Evidenz, sie beherrschen aber nach wie vor das Feld und begründen häufig politische und pädagogische Handlungskonzepte. Neuere Bildungspläne räumen damit auf. So werden z. B. im Hessischen Bildungsplan Sprache und Literacy als grundlegende Dimensionen moderner Bildung

betrachtet, wobei der Erwerb von Sprachkompetenz als Schlüsselqualifikation auf der Grundlage sozialkonstruktivistischer Annahmen stattfindet: Spracherwerb ist demnach gebunden (a) an Dialog, an persönliche Beziehung, (b) an Interesse und (c) an Handlungen, die für Kinder Sinn ergeben (Sinnkonstruktion) und nicht als ein nur vom Kind gestalteter Prozess. Neben dem mündlichen Sprachgebrauch sind im Besonderen folgende weitere Bereiche von Sprache und Kommunikation von Bedeutung: (1) Nonverbale Aspekte der Kommunikation; (2) Entwicklung und Literacy; (3) Phonologische Bewusstheit sowie (4) Zwei- und Mehrsprachigkeit.

Das Kind entwickelt literacybezogene Kompetenzen, Interesse an Sprache und Sprachen, ein sprachliches (auch mehrsprachiges) Selbstbewusstsein. Im Besonderen umfasst dies folgende Bereiche: (a) Fähigkeit, sich sprachlich mitzuteilen und mit anderen auszutauschen, (b) Interesse an Sprache und sprachlichen Botschaften, (c) Literacybezogene Kompetenzen, (d) Sprachbewusstsein, sprachliche Flexibilität und Mehrsprachigkeit (e) Neugierde auf fremde Sprachen entwickeln und Mehrsprachigkeit als Bereicherung und Lebensform ansehen. (f) Bei Mehrsprachigkeit neben der Familiensprache auch fundierte Deutschkenntnisse erwerben sowie (g) Entwicklung einer sprachlich kulturellen (auch mehrsprachigen) Identität:

Kinder im Alter von drei bis vier Jahren können die Strukturen einer neuen Sprache noch weit gehend so wie eine Erstsprache erwerben. Wir müssen Abschied von manchen Mythen nehmen und den Zweitspracherwerb und die Mehrsprachigkeit als eine normale kindliche Lernerfahrung betrachten. Kinder in diesem Alter haben keine diskriminierenden Erfahrungen machen können, die auf mangelnder Beherrschung der Zweitsprache beruhen und sind demnach nicht demotiviert. Zudem sollte Sprachförderung früh in der Familie beginnen und es werden zusätzliche Programme für alle Eltern benötigt. Darüber hinaus sind Umsetzungsmodelle zu entwickeln, die eine Transformation von Bildungsplänen auf Einrichtungsebene erleichtern. Anstelle sog. Sprachstandsdiagnosen sollten Verfahren entwickelt werden, die den Spracherwerbsprozess kontinuierlich und individuell begleiten und Möglichkeiten früher Intervention bzw. Stärkung des Spracherwerbs eröffnen.

Diese Hinweise stellen einige Aspekte einer veränderten Philosophie dar, die den neueren Bildungsplänen zugrunde liegt. Der Umgang mit Differenzen, eine frühe Begleitung der Entwicklung kommunikativer Kompetenz bedürfen demnach sowohl einer theoretischen als auch einer bildungs- und sozialpolitischen Neuorientierung. Dieser Herausforderung gerecht zu werden, ist die Pflicht all Jener, die sich mit Fragen der sozialen Integration und der Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund befassen und Verantwortung dafür tragen. Allerdings dürfen Bildungspläne nicht zu einem technokratischen Instrument verkommen. Vielmehr erwarten sie von allen Verantwortlichen eine Internalisierung der Grundsätze und Prinzipien sowie der gesamten Philosophie, denn bei diesen Plänen geht es um mehr als nur um eine Erneuerung des bisherigen Bildungssystems. Es geht um eine andere Perspektive im Verständnis von Bildung und im Umgang mit dem Kind. Und diese veränderte Perspektive sollte auch die Grundlage für einen qualitativ anderen Umgang mit Minoritäten, generell mit Differenzen in Deutschland bieten.

# Schlaumäuse-Kinder entdecken Sprache – Ein Bericht aus der pädagogischen Praxis

Eine Bildungsinitiative von Microsoft Deutschland und Partnern

*Frau Simone Jung, INA Kinder.Garten Grüntaler Straße Berlin*

## Lernlust statt Lernfrust!

Unsere Kindertagesstätte liegt im Berliner Bezirk Mitte, Ortsteil Wedding. Bis zum Fall der Mauer galt das Einzugsgebiet des INA Kinder.Gartens Grüntaler Straße als Randlage, da es unmittelbar an der innerstädtischen Grenze



lag. Geprägt durch den sozialen Wohnungsbau ist das Gebiet als unattraktiv zu charakterisieren. Zu dem Anteil wirtschaftlich und sozial schwacher Familien kommt ein hoher Anteil von Familien nichtdeutscher Herkunft hinzu. Die größte Gruppe der Familien mit Migrationshintergrund bilden Familien türkischer und arabischer Abstammung. Der Bezirk Mitte hat mit 25,7 % den höchsten Ausländeranteil der Stadt, allein im Quartiersmanagement Soldiner Kiez, dessen Sozialraum unsere Kita angehört, liegt der Anteil bei 34 %.

Wir verstehen uns als Bildungseinrichtung, in der 155 Kinder im Alter von 2 Jahren bis zum Schuleintritt ihrer Spiellaune und kindlichen Neugier nachgehen können. Zahlreiche Kinder kommen aus sozial schwachen Familien, andere leben an der Armutsgrenze. 74 % unserer Kinder kommen aus Familien mit Migrationshintergrund.

Die Trägerkonzeption der INA Kinder.Garten gGmbH und unser Hausleitbild sind auf die Lebenssituationen der Kinder ausgerichtet. Dabei stehen die Entwicklung und Förderung der deutschen Sprache an oberster Stelle. Unsere Vision dabei ist, dass wir die Kinder mit einem sicheren und guten Deutsch in die Schule verabschieden. Diese Bildungsarbeit erfolgt ganzheitlich und in enger Zusammenarbeit mit den Eltern. Bildung ist neben Betreuung und Erziehung unser gesetzlicher Auftrag. Wir verstehen darunter kindgerechtes, altersgemäßes und lustvolles Lernen ohne Last und Prüfungen. Die Kinder dürfen Fehler machen und daraus lernen. Für unsere Arbeit heißt das, den Kindergarten so zu organisieren dass er ihnen ein Erprobungsfeld bietet, in dem sie individuell oder in kleinen Gruppen Lernprozesse erleben können.

Gemeinsam im Team entwickeln wir seit Jahren Qualitätsstandards zu verschiedenen pädagogischen Abläufen, die für unsere Kindertagesstätte verbindlich sind.

Wachsende Sprach- und Verständigungsschwierigkeiten sowohl mit den Kindern als auch den Eltern veranlassten uns, unsere Arbeit zu reflektieren und zu analysieren. Hier schien es uns erforderlich, auch Qualitätsstandards zur Sprache zu erarbeiten. Dies geschah während einer Teamfortbildung im Jahr 2002.

Ziel war es, ein Umfeld zu schaffen, das die Kommunikation und Lust an Sprache(n) begünstigt. Wichtig war uns, die Familiensprache als Basis für den Erwerb der deutschen Sprache zu nutzen und die Eltern als Partner an diesem Prozess zu beteiligen. Sprachanregende Räume, zweisprachige Informationen und Dokumentationen sowie zweisprachige Bücher, Vorleseaktionen, das korrektive Feedback und die Erzieherin als Sprachvorbild reichten trotzdem noch nicht aus, um Deutsch als Zweitsprache aufzubauen. Die Einzelzuwendung sollte eine stärkere Gewichtung erhalten. So wurden die Sternstunden geboren. In Sternstunden wird dem Kind ein fester Zeitraum garantiert, in dem es eine Erzieherin für sich alleine hat, und sie sich ihm in aller Ruhe zuwendet. Das Kind kann in dieser Zweiersituation mit dieser vertrauten Person Stärken und Schwächen zeigen, die es in der Gruppe vielleicht lieber verbirgt. Es wird in seiner Entwicklung gestärkt und ermutigt. Und wer Mut und Selbstvertrauen hat, der traut sich auch, sich zu entwickeln.

Lernen basiert auf einer festen Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen. Dazu haben wir versucht, durch die Darstellung eines Bildungsflusses zu veranschaulichen, wie man durch positive Impulse Stolpersteine, die das Lernen erschweren, übersteigen kann. Positive Impulse sind vor allem Vertrauen, Achtung und Anerkennung – Werte, die in den Sternstunden vermittelt werden. Die Kinder trauen sich zu sprechen und mitzuteilen, auch wenn sie sich in ihrer Zweitsprache noch nicht sicher fühlen.

Während wir das Profil unserer Kita entwickelten, erhielten wir die Information zur Bildungsinitiative „Schlaumäuse – Kinder entdecken Sprache“ von Microsoft Deutschland und bewarben uns. Wir waren neugierig, wie der Computer als mediales Mittel kompatibel gemacht werden konnte mit dem Erwerb der

deutschen Sprache in ihrer Ganzheitlichkeit. Mit der Schlaumäuse-Lernsoftware werden die sprachliche Entwicklung von Kindern im Alter von 4–6 Jahren und der spielerische Umgang mit dem Computer gefördert. Sie unterstützt die Kinder dabei, mit Hilfe von animierten Figuren und Spielen selbstständig Buchstaben, Zahlen und Wörter zu entdecken. Die Schlaumäuse wurden in der Pilotphase des Projekts gezielt in Kindergärten in sozial schwachen Gebieten eingesetzt, um diesen Kindern aus bildungsferneren Schichten einen frühen Zugang zu Wissen zu ermöglichen.

Die Lernspielinhalte thematisieren neben den Sprachförderungsthemen, wie dem mündlichen Alltags- und Fachwortschatz, der phonologischen Bewusstheit, dem Lesen und Schreiben auch weitere Themen des Berliner Bildungsprogrammes, z. B. naturwissenschaftliche Themen, mathematische Grunderfahrungen, Klangerfahrungen und Rhythmusbildung.

Eine klare Aussprache ist wichtig für einen erfolgreichen Einstieg in das Schreiben und Lesen lernen der Kinder. So wie wir in unserem Kita-Alltag das Sprachvorbild für die Kinder sind, sind es hier die beiden Schlaumäuse und ihre Freunde, die die Kinder mit einem klaren Hochdeutsch durch das Programm führen. In der Schlaumäuse-Software können die Kinder die Schrift zum Klingen und zum Sprechen bringen. Die Kinder benutzen dafür Werkzeuge wie Stethoskop oder Flüstertüte. Sie müssen genau hin- und zuhören, bevor sie selbst handeln und aktiv werden können. So kann jedes Kind von seinem persönlichen Niveau aus Fortschritte machen, ohne dass es dabei ausgegrenzt wird. Mit der Software können sich alle Kinder bei uns beschäftigen, auch bei ihren unterschiedlichen Vorkenntnissen in der deutschen Sprache.

Zu Beginn des Projekts wurde der Computer bei den vier- bis fünfjährigen Kindern etabliert. Doch auch jüngere Kinder hatten und haben jetzt, dank weiterer Hardware Spenden, zu verschiedenen Zeiten die Möglichkeit, sich mit den Schlaumäusen anzufreunden.

Florian, ein damals dreijähriger Junge hatte Artikulationsschwierigkeiten während seiner Sprachentwicklung. Er klickte am liebsten im Zauberhaus die Datchetage an, um mit „Hugo“ dem Papagei seine eigenen Schwierigkeiten zu bearbeiten, denn Hugo hat auch Probleme mit seiner Artikulation. Statt „Eisenbahn“ sagt er „Eienahn“. Florian half ihm, richtig „Eisenbahn“ sagen zu können und freute sich riesig, wenn Hugo es schaffte, verständlich zu sprechen. Ohne Hilfe von Erwachsenen hatte Florian die Möglichkeit genutzt, sein Handicap selbst für sich zu erkennen und mit Hugos Unterstützung zu bearbeiten.

Die Erkenntnisse, die wir in Bezug auf die Förderung der Sprachkompetenz und den Schriftspracherwerb mit Hilfe des Computers gewannen veranlassten uns, den Tablet-PC als mediales Mittel in den Alltag zu integrieren und den Kindern den selbstständigen Zugang zu ermöglichen. Heute ist er da überhaupt nicht mehr wegzudenken. Die Schlaumäuse gehören zu uns und sind gute Freunde der Kinder geworden. Nur selten haben wir beobachtet,

dass nur ein Kind am Computer sitzt. In der Regel kommen andere Kinder hinzu oder es stehen mehrere Kinder um das spielende Kind herum und unterstützen es mit Tipps und Ratschlägen. Gerade hier erlangen die Kinder zahlreiche soziale Kompetenzen, die sie auch wieder in den Kita-Alltag übertragen können und in ihren Rucksack fürs Leben packen. Sich gegenseitig ausreden zu lassen, zuhören, sich mit anderen freuen, wenn etwas gelungen ist, miteinander verabreden, wer als nächster an der Reihe ist sind Kompetenzen, die sie auch im Morgenkreis oder im täglichen Spiel anwenden. Bedürfnisse formulieren, Wünsche äußern, Entscheidungen treffen, Kritik äußern sind Fähigkeiten, die sich die Kinder für ihr weiteres Leben aneignen. Auffällig in diesen Situationen der gemeinsamen Arbeit am Computer ist, dass sich die Kinder grundsätzlich in deutscher Sprache unterhalten. Die Sprüche und Reime des Zauberers Kilibob werden sehr schnell nachgesprochen, in andere Spielhandlungen integriert und im Wortschatz der Kinder fest verankert.

Die Verabschiedung von den Schlaumäusen am Spielende berührte uns Erwachsene einmal besonders. Die Kinder winkten den Schlaumäusen nach, bis der Vorhang fiel. Das ist ein Beweis dafür, dass sich die Kinder auf eine Beziehung einlassen und die Schlaumäuse als ihre Freunde akzeptieren.

Mit der Schlaumäuse-Lernsoftware lernen die Kinder, dass Fehler bei der Bewältigung von Aufgaben entstehen, sie lernen aber auch, dass diese Fehler zum Lernprozess gehören und dabei konstruktiv aufgegriffen werden. Den Kindern werden in den einzelnen Lernspielen besondere Rückmeldungen gegeben, die sich inhaltlich auf die jeweilige Aktion des Kindes beziehen. Sie bekommen weiterführende Tipps, die für das Lösungsvorgehen des Kindes unterstützend aber nicht vorgegeben sind. Die Angst, Fehler zu machen, muss auch bei den Erzieherinnen in Lust am Lernen umgewandelt werden. In unserer Kita gilt es noch, Hemmschwellen abzubauen, die den Erzieherinnen den Zugang zum Computer erschweren.

Hier können wir Erwachsene von den Kindern lernen, denn sie gehen ohne Vorbehalte an die Nutzung des PCs heran und probieren aus, bis sie die Strukturen und Handhabungen verstanden haben. Unser Vertrauen und Zutrauen in die Kinder haben uns manche verblüffende Erkenntnis gebracht. So durften wir einmal Zeuge werden, als ein ansonsten sehr zurückhaltendes Mädchen ihrem Vater die Lernsoftware in einem guten Deutsch erklärte. Wir bekamen alle eine Gänsehaut, denn das hätten wir dem Mädchen niemals zugetraut. Ihr Impuls dafür war, voller Stolz zu zeigen, was sie schon kann.

Unsere Erfahrungen mit den Schlaumäusen beweisen, wie wissbegierig und lernfähig die Kinder im Kindergartenalter sind. Selbst lernschwache Kinder können und wollen lernen, wenn sie die richtigen Bedingungen und den nötigen Freiraum haben. Bei den Schlaumäusen setzen sich die Kinder stets in einer Ich-Will-Situation mit dem Lerngegenstand auseinander. Im Gegensatz dazu herrschen im schulischen Anfangsunterricht oft noch immer Ich-Soll-Situationen vor, die viele Kinder überfordern oder unterfordern. Wir sehen, auf welcher unterschiedlichen Art und Weise sich die Kinder mit Sprache und Schrift beschäftigen. Sie entwickeln nicht nur individuelle Lernstrategien, sondern

erfinden zum Teil auch neue Sprach und Schriftspiele. Solch ein individuelles Lernen ist im schulischen Anfangsunterricht nicht möglich, wenn Lehrwege vorgeschrieben sind. Dieser Unterricht vermittelt vielen Kindern den Eindruck, dass das Erlernete nur in der Schule wichtig ist.

Im Netzwerk Gesundbrunnen – Kooperation Kita-Schule – haben wir auch viel Skepsis gegenüber dem Computer erfahren. Ich habe die Lehrerinnen und Erzieherinnen in unsere Kita eingeladen, um sich vor Ort ein Bild zu machen, welche Möglichkeiten und Wege sich durch Medien in Form von Computern in der Kita erschließen können. Hier ist es wichtig, Informationen hinauszutragen und Verbündete in den Schulen zu finden, um den Kindern den Übergang aus der Kita in die Schule zu erleichtern. Und ich glaube auch Lehrerinnen und Lehrer lernen zu schätzen, wie der Computer ihren Unterricht bereichern kann.

Die Schlaumäuse-Lernsoftware „Neues von den Schlaumäusen“ kann ihren Beitrag dazu leisten, diesen Übergang für die Kinder fließender zu gestalten. Vorteil hier ist, dass diese Version in der Kita und in der Schuleingangsstufe angewendet werden kann. Für die ErzieherInnen und LehrerInnen gibt es nun auch eine zusätzliche Funktion, mit der sich der individuelle Lernfortschritt der Kinder ermitteln lässt und durch die Anregungen für die weitere Förderung des Kindes gegeben werden.

Abschließend würde ich mir wünschen, dass nach den guten Erfahrungen, die wir mit den Schlaumäusen sammeln konnten, diese Art von Lernerfahrung auch ein Teil der Wissensvermittlung in der Schule werden kann.

# **frühstart – Deutsch und interkulturelle Erziehung im Kindergarten**

**Dipl.-Päd. Mehtap Sanli**

*„Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt“*

Ludwig Wittgenstein

Das Bundesland Hessen setzt sich seit 1999 durch zahlreiche Integrationsmaßnahmen für die Bildungs- und Integrationschancen insbesondere von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gezielt ein. Kernelement der hessischen Integrationspolitik ist dabei die Sprachförderung. Ein Indiz hierfür ist das landesweite *Förderprogramm – Deutschkenntnisse* für Kinder im Kindergarten. 2002 wurde im Kontext der Reform des hessischen Schulgesetzes mit der vorgezogenen Schulanmeldung (ca. 3/4 Jahr vor Schulbeginn) das Angebot von freiwilligen Vorlaufkursen (ca. neun Monate vor Beginn der Schulpflicht) geschaffen, damit Kinder rechtzeitig vor Eintritt in die Schule Kenntnisse in der deutschen Sprache erwerben.

Viele der derzeitigen Maßnahmen legen den Fokus auf die Sprachförderung von Migrantenkindern im Elementar- und Primarbereich. Die Praxis zeigt allerdings, dass die Zusammenarbeit mit Eltern sowie eine interkulturelle Öffnung von Bildungseinrichtungen die Sprachförderung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache deutlich begünstigt.

Das Modellprojekt *frühstart*- Deutsch und interkulturelle Erziehung im Kindergarten, das ebenfalls vom Hessischen Sozialministerium und dem Hessischen Kultusministerium unterstützt wird, bietet in den Städten Frankfurt, Gießen und Wetzlar einen weiteren wichtigen Bildungs- und Integrationsbeitrag an, der neben **Sprachförderung** die Bereiche **Interkulturelle Erziehung** und **Elternarbeit** mit berücksichtigt. Auf den folgenden Seiten wird das Projekt *frühstart* mit seinen bereits laufenden Maßnahmen und den bisherigen Ergebnissen vorgestellt.

## **Zielsetzung des Projektes *frühstart***

*frühstart* – Deutsch und interkulturelle Erziehung im Kindergarten ist ein Modellprojekt der gemeinnützigen Hertie-Stiftung in Frankfurt, der Herbert-Quandt-Stiftung, der ALTANA AG in Bad Homburg und der Türkisch-Deutschen Gesundheitsstiftung e.V. in Gießen, in Zusammenarbeit mit den Städten Frankfurt, Gießen und Wetzlar sowie dem Hessischen Sozialministerium und dem Hessischen Kultusministerium.

Ziel des Projektes ist es, unter Berücksichtigung der drei wichtigen Elemente frühkindlicher Bildung, *Sprachförderung*, *Interkulturelle Erziehung* und *Elternarbeit*, insbesondere Kindern mit Migrationshintergrund den Grundstein für ihre spätere schulische Laufbahn zu legen.

Das Projekt wird an sechs Kindertageseinrichtungen im Frankfurter Gallusviertel, einem Quartier mit hohem Zuwandereranteil, an drei Kindertagesstätten in Gießen und drei in Wetzlar durchgeführt.

Im Rahmen der *Sprachförderung* sollen Erzieher/innen Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen in ihren Kindertageseinrichtungen intensiv und systematisch sprachlich fördern. Dies setzt voraus, dass die eigene sprachliche Sensibilität geschärft und gezielt in die eigene alltägliche Erziehungsarbeit eingebracht wird. Dadurch sollen Kinder in ihrer Fähigkeit gestärkt werden, mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache altersgerecht sicher umzugehen.

Ziel der *interkulturellen Erziehung* ist die Stärkung und Erhöhung von interkulturellen Handlungskompetenzen der Erzieher/innen sowie der Elternbegleiter/innen. Die Reflexion der eigenen Sozialisation in einem spezifischen kulturellen Raum ist eine wichtige Voraussetzung hierfür. Interkulturelle Pädagogik, als eine wichtige Grundlage für den Umgang mit „Andersartigkeit und Fremdheit“, soll im Rahmen des Projektes als ein wesentlicher Bestandteil des Pädagogischen Kindergartenkonzeptes verstanden werden.

In der *Elternarbeit*, dem dritten Element im Projekt *frühstart*, werden ehrenamtliche mehrsprachige Elternbegleiter/innen ausgebildet, die eine interkulturelle Brückenfunktion zwischen Kindertageseinrichtungen und Zuwanderereltern einnehmen sollen. Durch die Vermittlung von Wissen zu elementarpädagogischen Themen und die gemeinsame Erprobung von Frühförderkonzepten und -methoden sollen Eltern mit Migrationshintergrund in ihren Erziehungs- und Bildungsaufgaben gestärkt und gefördert werden.

### **Fortbildung der Erzieher/innen**

Im Projekt *frühstart* werden Erzieher/innen durch gezielte Fortbildung in die Lage versetzt, die drei Elemente, Sprachförderung von Zuwandererkindern, interkulturelle Erziehung und Elternarbeit, zum Gegenstand ihrer täglichen Erziehungsarbeit zu machen. Die Schulung begann im April 2004 und dauert bis Dezember 2006. Sie findet in regelmäßigen Abständen jeweils in Frankfurt und Gießen/Wetzlar statt. Darüber hinaus kommen die regionalen Gruppen zu gemeinsamen Reflexionstreffen zusammen und tauschen sich über die Sprachfördermaßnahmen in ihren Kindertageseinrichtungen aus. An den Fortbildungen nehmen insgesamt 36 Erzieher/innen mit jeweils 110 Unterrichtsstunden regelmäßig teil.

### **Themenschwerpunkte**

Im Bereich der Sprachförderung liegt der Schwerpunkt der Schulung auf folgenden Themen:

- Förderansatz und -inhalte aus „*Wir verstehen uns gut – Spielerisch Deutsch lernen*“
- Informationen zur kindlichen Sprachentwicklung und zu möglichen Entwicklungsstörungen
- Faktoren der Mehrsprachigkeit

- Kriterien für die Auswahl von Kindern für die Fördergruppen
- Nutzung des Aufnahmebogens, des Sprachstands bogens und des Reflektionsbogens aus „Wir verstehen uns gut – Spielerisch Deutsch lernen“
- Einbindung der *Sprachförderung* in das Gesamtkonzept der Einrichtung

Die Einheit „Interkulturelle Erziehung“ beinhaltet u. a. diese Themenschwerpunkte:

- Interkulturelle Sensibilisierung und Erhöhung der interkulturellen Handlungskompetenz der Erzieher/innen
- Reflexion der eigenen Sozialisation in einem spezifischen kulturellen Raum
- Charakteristiken von und Umgang mit Vorurteilen und Stereotypen im Bereich der frühkindlichen Erziehung
- Grundzüge der Weltreligionen
- Grundzüge der Konzepte Ethnizität und Kultur und ihres Verhältnisses zueinander
- Grundzüge des Zusammenhanges von Sprache, Kultur und Identität
- Hinführung zu interkulturell sensibilisierender Kinderliteratur

### **Ziele und Methoden**

In den Fortbildungen sollen die Erzieher/innen in ihren Fähigkeiten und Kompetenzen gestärkt werden, Kinder mit Sprachdefiziten in ihren Kindertageseinrichtungen intensiv und systematisch sprachlich zu fördern. Dieses setzt zunächst die Entwicklung und Sensibilisierung des eigenen Sprach- und Sprechbewusstseins voraus, was ebenfalls ein Schwerpunkt der Schulung ist. Viele der *frühstart*-Erzieher/innen betonen, dass sie seit der Teilnahme an dem Projekt immer stärker erkennen, wie sehr sie für ihre Kindergartenkinder als wichtige Sprach- und Sprechvorbilder fungieren. Sie achten zunehmend darauf, mit den Kindern in einer klaren und deutlichen Aussprache in ganzen Sätzen zu reden, wann immer möglich in den Kindergruppen Kommunikations- und Sprechsituationen zu schaffen und die Kinder zum Sprechen zu motivieren.

Eine Kita-Leiterin berichtet, dass sie aufgrund der Alltagsbelastungen in den Kitas oft Zweiwortsätze benutzt habe, wie z. B.: „Ahmet Tür!“ Ihr wurde in den Fortbildungen bewusst, dass dieser Satz viele Bedeutungen haben könnte: „Ahmet, schließt du bitte die Tür?“ – „Ahmet, gehst du bitte zur Tür?“ oder „Ahmet öffnest du bitte die Tür?“ Wie soll und kann Ahmet diese Aufforderung verstehen, wenn die Leiterin als Vorbild sich nicht deutlich ausdrückt? Sprachförderung setzt demnach die Reflexion der eigenen Kommunikationsform und Sprache voraus. Die Erkenntnisse werden im Anschluss in den Sprachfördergruppen in den jeweiligen Kitas umgesetzt.

Das Konzept „Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. – Methoden und Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder

als Integrationsbeitrag in Kindergarten und Grundschule“, Münster 2001<sup>1</sup>, bildet die methodische wie auch inhaltliche Grundlage der Sprachförderung.

Im Bereich „*Interkulturelle Erziehung*“ werden die Erzieher/innen im Projekt *frühstart* an das aktuelle Fachwissen zur interkulturellen Pädagogik herangeführt. Dieses impliziert u. a., dass sie durch Reflexion der eigenen kulturellen und traditionellen Werte und Muster eine interkulturell sensible Haltung gegenüber allen Kindern einnehmen. Dabei soll „interkulturelle Erziehung“ nicht als „Sonderbereich“ angesehen, sondern als ein wichtiger Bestandteil der Pädagogik in das eigene Kindergartenkonzept integriert und im Alltag umgesetzt werden. Ziel ist, eine Sensibilisierung der Erzieher/innen für die spezifischen, kulturellen, traditionellen, sprachlichen und religiösen Bedürfnisse von Eltern und Kindern zu erreichen.

### **Sprachfördergruppen in den *frühstart*-Kitas**

In jeder der zwölf *frühstart*-Kindertageseinrichtungen sind zwei Sprachfördergruppen mit 10 Kindern im Alter von 3 bis 4 Jahren und einer Gruppe mit 10 Kindern im Alter von 4 bis 5 Jahren etabliert. Die Sprachförderung ist angelehnt an das Konzept „*Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen.*“

Die Sprachförderung ist in den Kindergartenalltag integriert und findet zweimal in der Woche je nach Aufnahmefähigkeit der Kinder zwischen 30 bis 60 Minuten statt. Jede Stunde wird mit Hilfe eines Reflexionsbogens dokumentiert. So werden die Erzieher/innen dazu befähigt, die sprachlichen Entwicklungen einzelner Kinder in ihren Gruppen sowie das eigene Sprech- und Sprachverhalten zu beobachten und ggf. zu modifizieren. Derzeit bekommen 240 Kinder diese Sprachförderung.

### **Ein Beispiel sprachlicher Entwicklung aus einer der *frühstart*-Gruppen**

*B. ist seit April 2004 ein frühstart-Kind, derzeit viereinhalb Jahre alt, mit einem türkischsprachigen Hintergrund. B. ist ein ruhiges und zurückhaltendes Kind mit gutmütigem Charakter. Anfangs hat B. nur mit türkischsprachigen Kindern gespielt und konnte kein Deutsch. In der frühstart-Gruppe beteiligte er sich sehr rege. Nach einer passiven Phase des Sammelns von Ausdrücken wurde er zur „Sprachlokomotive“, der die anderen Kinder motiviert und als Erster Neues aufgreift. Inzwischen assoziiert er frei auf Deutsch und fängt an Geschichten zusammenhängend zu erzählen – auch zuhause. B. redet jetzt viel und ist insgesamt lebhafter geworden.“<sup>2</sup>*

### **Fortbildungen der Elternbegleiter/innen**

Derzeit sind 20 ehrenamtliche mehrsprachige Elternbegleiter im Projekt tätig, 15 Frauen und 5 Männer. Die zahlenmäßig größte Gruppe stammt aus der

1 Elke Schlösser: „Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. Methoden und Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder als Integrationsbeitrag in Kindergarten und Grundschule.“ Ökotopia Verlag 2003

2 Aus den Beobachtungen und Dokumentationen einer *frühstart*-Erzieherin

Türkei. Darüber hinaus sind Menschen aus der Ukraine, aus Russland, aus Ägypten, Mexiko und Syrien in der Elternarbeit aktiv.

Seit Mai 2004 finden die Fortbildungen der Elternbegleiter regelmäßig jeweils in Frankfurt und Gießen statt. Die Schulung basiert auf einem für das Projekt eigens entwickelten Curriculum. Insgesamt erhalten die Elternbegleiter/innen im Projektverlauf 120 Unterrichtsstunden Fortbildung über einen Zeitraum von 2½ Jahren.

### **Themenschwerpunkte**

In den Fortbildungen für Elternbegleiter/innen werden u. a. folgende Themen bearbeitet:

- Der Kindergarten als Lernort und Erfahrungsraum für das Kleinkind
- Die Entwicklung des Kindes in den Bereichen Soziales, Kognition, Psyche und Physis
- Die Bedeutung des Spielverhaltens für die ganzheitliche Entwicklung des Kindes
- Kindliche Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit
- Gesundheitserziehung und Ernährung
- Bewegungserziehung zur Förderung und Stärkung kindlicher Motorik und Lernfähigkeit
- Aufbau und Struktur des hessischen und deutschen Schul- und Bildungssystems
- Medienpädagogik: der richtige Umgang mit Medien wie z. B. Fernsehen und Computer

### **Ziele und Methodik**

Ziel der Schulung von Elternbegleiter/innen ist die Stärkung ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen, frühkindliche Entwicklungsprozesse besser wahrzunehmen und in die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund bedürfnisorientiert einfließen zu lassen.

Dabei geht es in den Fortbildungen nicht nur um die Vermittlung von pädagogischem Fachwissen, sondern um den Erwerb und die gemeinsame Erarbeitung von didaktisch-methodischen Umsetzungsmöglichkeiten der Inhalte für die Kooperation mit Eltern und Kindertageseinrichtungen bzw. anderen Institutionen. Darüber hinaus ist angestrebt, dass Elternbegleiter mit interkulturellen Einrichtungen zusammenarbeiten und diese im Hinblick auf Sprachförderung, Kindergartenpädagogik und frühkindliche Entwicklung beraten. In Form von Kleingruppenarbeit oder Paarübungen sowie Falldarstellungen und Rollenübungen soll pädagogisches Wissen verinnerlicht und auf seine Anwendbarkeit auf die anstehenden Zielgruppen erprobt werden. Diese Herangehensweise ist entscheidend für den späteren Kontakt mit Eltern, denn es muss bedacht werden, dass die meisten Elternbegleiter keine Pädagogen

sind, die Erfahrungen im Umgang mit Erwachsenengruppen bzw. mit dem Vermitteln von Informationen haben.

### **Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund**

Die Zusammenarbeit zwischen Elternbegleiter/innen, Eltern mit Migrationshintergrund und *frühstart*-Kindertageseinrichtungen findet auf folgenden Ebenen statt:

- Zweisprachige Vorlesenachmittage für Eltern und ihre Kinder
- Thematische Elternnachmittage
- Interkulturelle Projektarbeit
- Entwicklungs-, Eltern-, Familien- und Aufnahmegespräche, Elternseminare
- Übersetzung von schriftlichen Texten, Einladungen für Eltern etc.

### **Zweisprachige Vorlesenachmittage für Eltern und ihre Kinder**

In einer Lesereihe für Eltern und ihre Kinder lesen jeweils zwei Elternbegleiter/innen in einer Bibliothek Zuwandererkindern und ihren Eltern Bilderbuchgeschichten in verschiedenen Sprachen, wie Russisch, Türkisch, Arabisch und Polnisch, vor. Ziel dieser Zusammenarbeit ist es, mit den angebotenen zweisprachigen Lesenachmittagen die Bibliothek und somit den großen Buchbestand an Kinder- und Erwachsenenliteratur für Eltern mit Migrationshintergrund zu öffnen und ihnen die Wichtigkeit von Literacy-Erfahrungen in der frühen Kindheit näher zu bringen.

### **„Thematische Elternnachmittage“ in den *frühstart*-Kitas**

Anlehnend an den Schwerpunktthemen der parallel laufenden Fortbildungen haben sich Elternbegleiter in zwei Gruppen zusammengefunden, um Eltern in den Kindertageseinrichtungen zu wichtigen bildungsspezifischen Themen zu informieren und sich mit ihnen auszutauschen. Folgende Themen werden in den Elternnachmittagen angeboten:

- Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit
- Das Hessische Schul- und Bildungssystem und der Übergang Kindergarten Grundschule
- Gesundheitserziehung (Gesunde Ernährung und Bewegung)
- Kindergarten als Lebensort und Erfahrungsraum

Ziel ist es in den „Thematischen Elternnachmittagen“ Zuwanderereltern Informationen zu einem spezifischen pädagogischen Thema anzubieten und gleichzeitig mit ihnen pädagogische Konzepte und Ansätze auszuprobieren.

Darüber hinaus besteht ein weiteres wichtige Anliegen darin, im Austausch mit den Eltern und Erzieher/innen die Sorgen und Bedürfnisse der Eltern mit Migrationshintergrund herauszufiltern und diese dem Kindergartenpersonal transparent zu machen.

## **Entwicklungs-, Eltern-, Familien- und Aufnahmegespräche in den Kitas**

Eine weitere Form der Zusammenarbeit mit den Zuwanderereltern ist durch sog. Entwicklungs-, Familien- und Elterngespräche, wie auch Aufnahmegespräche in den *frühstart*-Kindergärten gegeben. Je nach Problemstellung und Bedarf können sich die Erzieher/innen an das Projekt wenden und nach dem vermittelnden Einsatz eines Elternbegleiters oder einer Elternbegleiterin bitten. Es wird gezielt ein Elternbegleiter kontaktiert, der sich anschließend mit der Kita in Verbindung setzt. Wenn möglich geht dem eigentlichen Termin ein Vorgespräch voraus, in dem Anliegen, Problemlage, Hintergrundinformationen und Gesprächsziele geklärt werden. Dadurch ist eine größere Sicherheit von Seiten der Elternbegleiter gewährleistet, was wiederum die Effektivität des Gespräches erhöht. Den Eltern wird mitgeteilt, dass an dem Gespräch ein Elternbegleiter teilnehmen wird, dessen Ziel es ist, kulturell und sprachlich zwischen dem pädagogischen Personal und ihnen zu vermitteln.

Nach einer gemeinsamen Reflexion und Evaluation des Einsatzes und der schriftlichen wie auch mündlichen Weiterleitung wesentlicher Aspekte an das Projekt werden die Ergebnisse der Gespräche dokumentiert. Die Erfahrungen in diesem Bereich zeigen immer wieder, wie entscheidend die vermittelnden Einsätze der Elternbegleiter **sowohl für die Erzieherinnen als auch für die Eltern** sind. Die Rückmeldungen beider Seiten bestätigen dies.

An dieser Stelle sei folgendes Beispiel exemplarisch dargestellt:

Mit Hilfe eines vermittelnden Gespräches mit einem 60 jährigen Elternbegleiter türkischer Abstammung konnte ein älterer türkischer Vater und seine Frau davon überzeugt werden, wie wichtig das Aufsuchen eines Logopäden für die Sprach- und Sprechentwicklung ihrer vierjährigen Tochter ist. Die vorherigen Versuche der Erzieherinnen schlugen fehl, da diese ihm nicht erklären konnten, was ein Logopäde ist. Der Vater hatte Angst, dass sein Kind als „behindert“ stigmatisiert werden könne und lehnte jedes Gespräch hierüber ab. Der Elternbegleiter konnte dem Vater die Angst vor dieser unbekanntem Maßnahme nehmen und gleichzeitig den Erzieherinnen die Unsicherheiten und Ängste von Seiten der Eltern vermitteln. Dieses wurde von den Pädagogen als ein sehr großer Gewinn für die Zusammenarbeit mit den Eltern angesehen.

*frühstart* ist als Modellprojekt angelegt. Verlauf und Ergebnisse werden vom Europäischen Forum für Migrationsstudien an der Universität Bamberg wissenschaftlich evaluiert.

Kontaktadresse: Projekt **frühstart**;  
c/o Türkisch-Deutsche Gesundheits-stiftung e.V.;  
Friedrichstraße 13;  
35392 Gießen

Projektleitung: Diplom-Pädagogin Mehtap Şanlı  
[www.projekt-fruehstart.de](http://www.projekt-fruehstart.de)

# Berichterstattung Workshop I: Frühkindliche Sprachförderung

**Ute Plötz**

Im Anschluss an die drei Impulsreferate wurde das Projekt „Sprachspiele – Theater zur Sprachförderung für Kitakinder“ vorgestellt, das in der Kindertagesstätte Cuvyrstr. 26, Berlin, durchgeführt worden war. In diesem Rahmen wurde der Film „Ein Tausendfüßler Schritt für Schritt...“ gezeigt, mit dem die Arbeit dokumentiert wurde.

In der anschließenden Diskussion ging es darum, Handlungsbedarfe im Bereich frühkindlicher Sprachförderung zu benennen. Sie befasste sich mit den Aspekten, was Kindergarten und Schulen leisten können und müssen, wie ein Konzept der Sprachförderung aussehen soll sowie darum, welche konkreten Forderungen in diesem Zusammenhang aufzustellen sind.

Einige Diskussionsteilnehmer sahen hier die Politik gefordert. Sie müsse kultureller Vielfalt (Diversity) eine Chance geben und die Bildungskonzepte daraufhin ausrichten. Darüber hinaus müssten alle Kinder, nicht nur solche mit Migrationshintergrund, in den Bereichen interkulturelle Kompetenzen sowie Multilingualität gefördert werden. Das derzeitige System der Sprachförderung bestehe in Brüchen. Eine Veränderung sei erforderlich, die nicht in einer Maßnahmenpolitik gesehen werden könne. Daher müssten im Rahmen dieses Workshops und dieser Tagung Ansätze formuliert werden, die in das Gesamtprogramm der Sprachförderung eingehen können.

Zahlreiche Teilnehmer sprachen sich dafür aus, die Mehrsprachigkeit aller Kinder zu fördern. Der Zusammenhang zwischen der Akzeptanz der Herkunftssprachen und der kulturellen Vielfalt wurde betont und gefordert, dass Diversity politisch akzeptiert und wertgeschätzt werden müsse.

Kritisch wurde angemerkt, dass es keine Regierung gebe, die Diversity ohne weiteres akzeptiere. Es stelle sich auch die Frage, ob dies tatsächlich die konkreten Probleme von Kindern mit Migrationshintergrund lösen werde. Es gehe lediglich darum zu erörtern, was in den Einrichtungen für Kinder gefördert werden müsste. Eine betonte Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache sei wichtig, da es um die Verständigung der Kinder verschiedenster Herkunft gehe. Dabei sei Deutsch die „Transportsprache“.

Gegen diese Position wurde eingewandt, dass zwar Einigkeit bestehe, dass Kinder Deutsch lernen müssten, es aber diskutiert werden müsse, wie dies zu geschehen habe. Dabei sei der jeweilige Herkunftshintergrund der Kinder zu berücksichtigen. Ohne Akzeptanz und Wertschätzung der Herkunft der Kinder werde Integration verhindert. Eine Förderung des Spracherwerbs ohne diesen Aspekt – wie in der derzeitigen Politik – werde nicht zum Erfolg führen. Vielmehr müsse ein positives Lernklima geschaffen werden. Erzieherinnen und Erzieher müssten so ausgebildet werden, dass sie ihre eigene Sprache

pädagogisch sinnvoll vermitteln könnten und dabei die fremden Sprachen akzeptierten und berücksichtigten. Darüber hinaus müsse die Zusammenarbeit mit den Eltern gestärkt werden.

Zusammenfassend konnten aus den Referaten und der anschließenden Diskussion folgende Handlungsempfehlungen abgeleitet werden:

- Sprachförderung darf nicht isoliert betrachtet werden, sondern muss in ein Gesamtkonzept eingebettet werden, das auch die Förderung des sozialen und kulturellen Kompetenzen umfasst.
- Die Eltern müssen in die Sprachförderung einbezogen werden.
- Erzieherinnen und Erzieher müssen weiter qualifiziert werden.
- Die Politik muss anerkennen, dass in Deutschland Diversity besteht, und vor diesem Hintergrund entsprechende Rahmenbedingungen für die Sprachförderung von Kindern schaffen.

### **3-Punkte-Papier: Kitas nach PISA – Auswirkungen auf die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern**

***Norbert Hocke, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft,  
Hauptvorstand***

Die PISA-Studie war in erster Linie eine Untersuchung über das deutsche Schulwesen. Die Diskussion um die PISA-Studie hat nach meinem Eindruck sehr häufig den Untersuchungsgegenstand aus den Augen verloren.

1. Die Ergebnisse der PISA-Diskussion sind für die Tageseinrichtungen für Kinder (Krippe, Kindergarten, Hort) äußerst ambivalent: Positiv ist festzuhalten, dass es eine breite Unterstützung für die Pädagogik der frühen Kindheit gegeben hat, die nun Eingang in die Politik und die Wirtschaft gefunden hat. Weiterhin positiv ist die schnelle Erarbeitung und die Umsetzung von Bildungs-, Erziehungs- und Orientierungsplänen für die Kindergärten. Hier griff die Politik nach PISA die Entwicklung in der Praxis auf, die seit Jahren eine verbindlichere Bildungsdefinition für die Tageseinrichtungen für Kinder gefordert, aber nie bekommen hat. PISA war der sprichwörtliche Wassertropfen, der das Fass zum Überlaufen gebracht hat – aber dieses Fass war bereits mit Wasser gefüllt.

Von wesentlicher Bedeutung für die weitere Entwicklung im System der Tageseinrichtungen für Kinder sind die Ergebnisse des Forum Bildung (vor PISA) und die Ergebnisse der OECD-Studie Starting Strong II. Diese sind um so wichtiger, als sie die negativen Aspekte der PISA-Diskussion überwinden helfen können:

- verengter Bildungsbegriff
- Bildung auf kognitive Aspekte beschränkt und zu stark auf Schulfähigkeit reduziert
- Integration verkürzt auf Sprachvermittlung und ganz besonders auf die Vermittlung der deutschen Sprache.

Die Kinder- und Jugendhilfe geht von einem ganzheitlichen Bildungsbegriff aus, der Lebenssouveränität vermittelt und nicht eingeengt auf die Schulfähigkeit von Kindern hinarbeitet. Hier findet zurzeit eine eingeengte Diskussion durch die Kultusminister- und die Jugendministerkonferenz statt, die dem System der Tageseinrichtungen für Kinder nicht weiterhilft. Insbesondere trifft dies auf die jahrelange Integrationsarbeit im System für Tageseinrichtungen für Kinder zu. Die Grundschulstudien (IGLU) der vergangenen Jahre zeigen deutlich, dass in den Kindergärten Erhebliches geleistet wurde. Spracherziehung ist ein Teil von Integrationsarbeit. Zu bedenken ist aber, dass Sprache immer Teil der eigenen Kultur ist und von daher wird die Familiensprache der Migrantenkinder auch weiterhin Teil ihrer Identität bleiben. Dies ist auch das

verbrieftes Recht der Kinder (UN-Kinderrechtskonvention). Alle Einrichtungen, die Kinder aufnehmen, haben dies zu berücksichtigen.

**Handlungsoption:** Die Ergebnisse des Forum Bildung und der OECD-Studie Starting Strong II sowie des 6. Familienberichtes Thema „Ausländerfamilien in Deutschland“ (Migrationsbericht) sind die Grundlage für die Weiterentwicklung der Bildungskonzepte unter besonderer Berücksichtigung der Integrationsarbeit im System der Tageseinrichtungen für Kinder. Es werden weitere Studien im Sinne von Starting Strong II benötigt, um die Arbeit in den Tageseinrichtungen für Kinder deutlicher zu unterstützen.

2. Integration ist in erster Linie ein Familienprojekt, welches allerdings nicht ohne „öffentliche“ Verantwortung auskommt. Aus diesem Grund tragen die Tageseinrichtungen für Kinder eine besondere Verantwortung für das Gelingen beim Familienprojekt Integration. Ich wage die Behauptung, dass ohne die Arbeit der Tageseinrichtungen für Kinder das Familienprojekt Integration nicht gelingen kann. Von daher ist die durch PISA zurzeit laufende Sprachdiskussion zu kurz gegriffen. Sprache wird im Kontext sozialer Gruppen gelernt und ist nur – wenn auch ein wichtiger – Teil von Integration. Integration ist keine Einbahnstraße. Gerade das Leben in den Tageseinrichtungen für Kinder ermöglicht vielfältige Formen des Kennenlernens unterschiedlicher Kulturen, Eigenarten und Persönlichkeiten. „Kinder zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu erziehen und zu bilden“, so lautet der Kernauftrag der Tageseinrichtungen für Kinder, der sich aus dem SGB VIII § 1 ableitet. Eine gemeinsame Kultur des Aufwachsens (10. Kinder- und Jugendbericht) zu entwickeln, ist Auftrag der Tageseinrichtungen für Kinder. Hierfür werden alle am Projekt Integration Beteiligten gleichberechtigt benötigt. Eine gemeinsame Kultur des Aufwachsens geht von der Anerkennung der jeweiligen Persönlichkeit – und mag sie noch so klein sein – aus, deren Prinzipien durch Inklusion und nicht Exklusion gekennzeichnet sind. Eine vorurteilsbewusste Pädagogik sollte Handlungsprinzip werden, welche „Identität und Verständigung“ ermöglicht. Deshalb kommt dem Spracherwerb in der Gruppe eine wesentlich stärkere Bedeutung zu als externe Sprachkurse, die die Kinder aus dem Gruppenalltag herausziehen und deren Andersartigkeit noch herausstellen. Eine Pädagogik, die die Stärken der Kinder stärkt und nicht deren Schwächen herausstellt, ist Leitlinie der Arbeit. Von daher dürfen Sprachtests nur die Ausnahme und nicht die Regel sein. Sprachtests und Screening-Verfahren haben nur dann eine Berechtigung, wenn sie im Regelbetrieb durch deren Fachkräfte und als Teil eines Unterstützungskonzeptes durchgeführt werden. Dies ist heute leider nicht der Fall und wird deshalb auch nicht zu den gewünschten Erfolgen führen. Kurzfristige Erfolge, wie sie zurzeit erzielt werden, haben keine nachhaltigen Effekte. Dies beweisen Untersuchungen aus früheren Jahren.

**Handlungsoption:** Um das Familienprojekt zur Integration zu unterstützen, brauchen wir den Ausbau der Tageseinrichtungen für Kinder von Anfang an, auf Dauer gebührenfrei. Wir benötigen

deutlich mehr Personal mit Migrationshintergrund. Hier müssen die Kultus- und Jugendministerkonferenz deutlich eine Werbung betreiben. In den Ausbildungsstätten brauchen wir eine deutliche Verlagerung der Ausbildungsinhalte: interkulturelle Kompetenz, Sprachen wie Russisch, Türkisch und Polnisch müssen Prüfungsfächer werden. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) muss zum Prinzip in der Ausbildung und in den Einrichtung erhoben werden. Die öffentliche Jugendhilfe muss darauf achten, dass die freien Träger – insbesondere auch kirchliche Träger – Mitarbeiter mit Migrationshintergrund und muslimischer Glaubensrichtung einstellen.

**3.** Bei der Umsetzung der Ergebnisse der PISA-Untersuchung, des Forums Bildung und der OECD-Studie Starting Strong II wird deutlich, dass die veränderten Anforderungen an das System der Tageseinrichtungen für Kinder nicht ohne Auswirkung auf die Ausbildung des Personals bleiben kann. Ein erweiterter Bildungsbegriff, der systematisch weiterentwickelt werden muss, eine andere Sichtweise auf das Kind, eine verstärkte Elternarbeit, die besonderen Herausforderungen an die Integrationsarbeit für alle Kinder, die Entwicklung eines ganzheitlichen Konzeptes für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren lassen deutlich die Grenzen der bisherigen Fachschulausbildung erkennen. DaZ-Konzepte, Sprachdidaktik für die Pädagogik der frühen Kindheit, Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, die Auseinandersetzung mit den Bildungs- und Orientierungsplänen müssen zu festen Bestandteilen der Ausbildung werden. Ausbildung, Forschung und Praxis müssen ein Konzept aus einer Hand werden, welches die bisherige Trennung zwischen Fachschule und Hochschule nicht gewährleistet. Die überwiegenden Länder der Europäischen Union haben darauf bereits reagiert und ihre Ausbildungsgänge vor Jahren umgestellt.

**Handlungsoption:** Die bisherige Fachschulausbildung kann aufgrund ihrer Strukturen den zukünftigen Anforderungen im System der Tageseinrichtungen für Kinder – trotz vieler Anstrengungen einzelner Fachschulen – nicht gerecht werden. Wir brauchen in jedem Bundesland grundständige Ausbildungsgänge an Hochschulen. Berufsbegleitende Weiterbildungskonzepte mit BA-Abschlüssen wie sie bereits an einigen Hochschulen begonnen haben, müssen eingerichtet werden. Darüber hinaus sind erste Überlegungen für eine gemeinsame Ausbildung von Pädagogen für die Altersstufe von 0 bis 10 Jahren anzustellen. Es bedarf einer Diskussion an den Hochschulen selbst über die Bedeutung der Pädagogik der frühen Kindheit.

**Schlussbemerkung:** Die wohl wichtigste Erkenntnis aus den bisherigen Studien und den Anforderungen an das System der Tageseinrichtungen für Kinder zeigt, dass die bisherigen Rahmenbedingungen für die Beschäftigten völlig unzureichend sind, um den Herausforderungen gerecht zu werden. Dringend notwendig sind:

- Die Erhöhung der Vorbereitungszeit für Dokumentation, Beobachtung und Elternarbeit.
- Die Freistellung der Leitungskräfte von der Gruppentätigkeit.
- Der Ausbau der Fachberatung und die Einbeziehung von Sprachexperten und Logopäden.

Alle weiteren dieser Tage erörterten Überlegungen, aus Kindergärten Familien-Zentren und Mehrgenerationenhäuser zu machen, werden scheitern, wenn sie nicht mit entsprechenden Veränderungen der Rahmenbedingungen einhergehen.

# Zweisprachigkeit in der Ausbildung zukünftiger Erzieherinnen und Erzieher

*Monika Baumgarten, Pestalozzi-Fröbel-Haus,  
Fachschule für Sozialpädagogik, Berlin*

Ich will meine Ausführungen damit beginnen, wie sich die neue Ausbildungs- und Prüfungsordnung in Berlin auf die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern auswirkt. Mein Blick ist als Lehrerin – auch wenn ich in der Rahmenplankommission des Landes Berlin im Zusammenhang mit der neuen Ausbildungsordnung mitgearbeitet habe – notgedrungen relativ eng, da ich mich nur auf die offiziellen Grundlagen beziehen kann und auf die Gespräche mit Kollegen.

Dass jedes Bundesland auf der Basis der KMK- Beschlüsse seine Ausbildungsordnungen und Rahmenpläne selbst erfinden musste, kann man als eine dem Menschen angemessene Vielfalt betrachten, oder aber auch als unangemessene Ressourcenverschwendung, wenn man bedenkt, wie viele hoch bezahlte Stunden in einen am Ende kaum voneinander zu unterscheidenden Effekt gesteckt werden.

In Berlin ist die neue Ordnung – gemäß der KMK-Richtlinien – seit 2003 in Kraft, so dass wir in diesem Sommer die ersten Prüfungen nach dem ersten dreijährigen Durchgang abgenommen haben.

Der Rahmenplan wurde in Berlin in der Erarbeitung der Kommission erst in diesem Herbst fertig gestellt und steht den Kollegien noch nicht als offizielles Dokument zur Verfügung, was aber hoffentlich noch im Jahr 2006 zu erwarten ist. Die vorläufige Ausbildungsordnung und die Brainstormings zu den Rahmenplänen waren den Schulen bekannt, jede Fachschule für Sozialpädagogik in Berlin musste sich aus diesen Rahmen gebenden Vorgaben einen eigenen Zugang zu ihrer Ausbildung erarbeiten, das hat die Kollegien zusätzlich zur Umstellung von Fächern auf Lernbereiche und Themenfelder sehr viel Kraft gekostet.

Die Ausbildungsordnung im Entwurf von Nov. 2005 und in der Endfassung sieht im Abschnitt **Allgemeines** unter **Ziele der Ausbildung** u. a. in **Absatz 1** vor: „**Die Ausbildung soll die Studierenden auch befähigen, Spracherwerb und Sprachentwicklung der Kinder und Jugendlichen zu fördern und deren Kenntnisse der deutschen Sprache zu vertiefen und zu erweitern.**“

Dazu kommt in **§ 12 Profilunterricht** : „ **Weitere einhundert Stunden sind für die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten vorzusehen, die dem Erwerb der in § 1 Abs. 1 Satz 2 genannten Befähigungen dienen.**“

Damit haben wir in Berlin, wie in der Übersicht nicht sofort erkennbar, folgende Unterrichtsabschnitte und Zeiten, die sich mit dem Spracherwerb, der

Förderung und Leseaktivitäten – wenn ich das so summarisch zusammenfassen darf – befassen:

**Themenfeld 2 (100 Std.):** Sprache als Grundlage menschlicher Entwicklung verstehen und fördern

**Themenfeld 10 (300 Std.):** Entwicklung menschlicher Ausdrucksformen anregen, begleiten und handeln, in dem die inhaltlichen Aspekte Kinder- und Jugendliteratur/Kreatives Schreiben/Kinder- und Jugendtheater u. a. erfasst sind und **ca. 85 Unterrichtsstunden** umfassen und der

**Profilunterricht – Anteil (100 Std.),** der von den einzelnen Schulen variabel eingesetzt werden kann.

Dass in Berlin die Sprachförderung bereits in den Zielen der Ausbildung verortet und dann mit 100 Extrastunden aus dem Profilunterricht gestärkt wurde, ist dem Einsatz von Frau Prof. John, der langjährigen ehemaligen Ausländerbeauftragten in Berlin zu verdanken. Die Profilunterrichtsstunden als Sprachförderung wurden erst nach einer längeren öffentlichen Diskussion in der APVO eingebracht.

Frau Prof. John hat in Berlin außerdem dafür gesorgt, dass eine Fortbildung für Kollegen und Kolleginnen der Fachschulen angeboten wird, die sich explizit mit dem Thema Zweitspracherwerb befasst und augenblicklich von Frau Boehrer angeboten wird, die selbst Deutsch als Zweitsprache an einer Grundschule unterrichtet und zu dem Thema auch schon veröffentlicht hat.

Der Berliner Rahmenplan für Sozialpädagogik zielt in der Formulierung seiner Kompetenzen und Inhalte in Bezug auf Sprache und Kinder- und Jugendliteratur mit allen Unterrichtsstunden auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen. Rückbezüge auf die Erzieher/innenpersönlichkeit werden in diesem Zusammenhang angestrebt. Durch die Zugangsvoraussetzung Abitur gehen wir davon aus, dass Deutsch als schulisches Fach als abgeschlossen betrachtet werden kann. Das sehen andere Bundesländer unterschiedlich.

Damit sind in Berlin die Ausgangsbedingungen für die Förderung des Erst- und Zweitspracherwerbs inklusive der Entwicklung der Leseförderung und die vorbereitenden Übungen dazu (literacy als Schlagwort) und Kinder- und Jugendliteratur in einem angemessenen Rahmen in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher verortet und müssen jetzt nur in jeder Fachschule inhaltlich ausgefüllt und unterrichtet werden.

Der **Profilunterricht** in Berlin wird nicht vom Rahmenplan erfasst, die Schulen müssen daher die Vertiefung der Förderung zumindest vorläufig selbst definieren. Angestrebt wird aber auch hier ein Rahmen für Kompetenzen und Inhalte.

Zuarbeit leistet dieser Arbeit in Berlin das **Themenfeld 6: Beobachten, interpretieren, planen und handeln**. Hier erarbeiten sich die Studierenden die Basis für den Umgang mit Beobachtungen, wobei natürlich verschiedene Beobachtungsbögen aus unterschiedlichen Zusammenhängen Gegenstand der Erarbeitung sind. Am Pestalozzi-Fröbel-Haus – der Fachschule, an der ich

unterrichte – arbeiten wir z. B. im >Themenfeld 2: Sprache< u. a. mit dem Beobachtungsbogen SISMIK, der speziell für Migranten-Kinder entwickelt wurde, der im Praktikum eingesetzt und damit erprobt wird, wenn es im Zusammenhang passt. Es werden jedoch auch andere Beobachtungsbögen speziell auf ihre Tauglichkeit in Bezug auf die Erkenntnisse im Erst- und Zweitspracherwerb untersucht, so dass spezielle Sprachtests für Vierjährige – wie von der Familienministerin von der Leyen gefordert – für solchermaßen erprobte Erzieherinnen eigentlich keine neuen Erkenntniswerte ergeben dürften.

Die Profilstunden werden in den einzelnen Schulen, je nachdem wie sie die APVO umgesetzt haben, unterschiedlich verortet. Am Pestalozzi-Fröbel-Haus werden die Basiskonzepte für Deutsch als Zweitsprache im >Themenfeld 2: Sprache< unterrichtet und das Haus bietet für alle Studierenden einen halbjährigen vierstündigen verpflichtenden Profilkurs an, der sich insbesondere mit den Förderfragen beschäftigt, wobei nicht nur der Elementarbereich, sondern auch das Grundschulalter, soweit es von Erziehern und Erzieherinnen begleitet wird, einbezogen wird.

Mit der neuen APVO haben sich in Berlin die Basiskonzepte der Studierenden grundlegend verbessert, da die Zugangsvoraussetzungen sich verändert haben und Fachabitur oder Abitur jetzt vorausgesetzt wird. In dieser Hinsicht ist die Arbeit niveauevoller geworden.

Folgende Punkte sind in der Ausbildung in Bezug auf die Sprach- und Leseförderung als kritisch zu sehen, obwohl oder gerade weil sie nicht in der Hand der Ausbildungsstätten liegen:

- In Berlin zeigt sich – schaut man sich den entsprechenden Abschnitt im Bericht zur gesundheitlichen Lage und sozialen Lage von Kindern in Berlin auf der Basis von Einschulungsuntersuchungen des Jahres 2004 an –, dass es in mehr als 2/3 der Bezirke wenig oder kaum Probleme mit Kindern gibt, deren deutsche Sprachkenntnisse eingeschränkt sind. 16 Bezirke sind also relativ unauffällig und nur 7 Bezirke zeigen auffällige bis sehr auffällige fehlerhafte oder fehlende deutsche Sprachkenntnisse bei den einzuschulenden Kindern. Dem entsprechend erfährt auch nur ein Teil der Studierenden während ihrer Praktika im Elementarbereich gezielte Arbeit mit Kindern zweisprachiger Herkunft, die Probleme mit der deutschen Sprache haben. Dazu kommt, dass die Erzieherinnen und Erzieher in Berlin in den sprachlichen Problembezirken durchaus nicht alle produktiv und gezielt mit Sprachförderung umgehen und somit auch keine Vorbilder für die Erzieher-Praktikant/innen sind. Studierende regen z.T. Sprachförderung in den Einrichtungen an und werden positiv unterstützt. Andererseits werden sie aber auch ausgebremst, wenn sie etwas Neues ausprobieren wollen, ohne dass sie sich dabei gegen bewährte Modelle stellen würden.
- Dazu kommt, dass der Erzieherschlüssel Zusatzaktivitäten mit kleineren Gruppen von Kindern, wie sie z. B. im Programm für phonologische Bewusstheit >Hören, lauschen, lernen< notwendig sind, nur durch sehr geschicktes Organisieren und eine darauf abgestimmte Alltagsstruktur mög-

lich macht. Beobachtung und Dokumentation, die auf die Verbesserung der Arbeit abzielen und eine individualisierte Herangehensweise ermöglichen sollen, fressen oft Zeit, die dann den Kindern und ihrer Förderung am anderen Ende fehlt, da nicht alle Erzieherinnen Fortbildungen für den geschickten Einsatz dieser Mittel haben. Praktikant/innen springen dann z.T. in diese Lücken, obwohl sie selbst der Anleitung bedürften.

- Problematisch ist es auch für Studierende, die kontroversen Herangehensweisen an die Fragen der Sprachförderung für sich stimmig zu beantworten und in Einklang mit der Praxis in den Einrichtungen zu bringen. Einerseits ist es unbestritten, dass Sprache ganzheitlich und nicht unabhängig vom Kontext erworben wird. Andererseits wird der Markt von Angeboten überschwemmt, die auf punktuelle Förderung in Kontext unabhängigen Situationen ausgerichtet sind. Blüte in Berlin ist das Bildkarten- Spiel mit dem man den Sprachtest Deutsch plus im Vorfeld bearbeiten kann, wobei das Kind übt, den Bären vor, hinter, unter, neben und in den Kasten zu legen. Wenn eine Kindertagesstätte bei den Tests gut abschneiden will, kann sie durchaus zu solchen Hilfsmitteln greifen, ohne dass je eine Untersuchung ergeben hätte, dass diese Art von Sprachförderung nachhaltige Erfolge erzielt.
- Studierende müssen lernen, dass Flächen deckende Programme wie das Berliner Sprachlerntagebuch in Kindertagesstätten einerseits eine Initialzündung für Sprachförderung sein können und andererseits als Alibi benutzt werden, um nicht aktiv eigene Sprachförderaktivitäten anzugehen. Sie können aber auch eine Last sein, wenn die Einrichtungen andere Formen der Förderung und Beobachtung kultiviert haben, und sie können die Erzieherinnen ratlos sein lassen, weil Eltern Unterabschnitte des Tagebuches als in ihre Privatsphäre eindringend empfinden und daher skeptisch über die Verwendung des Tagebuches sind.

Das Spektrum ist weit in Berlin.

- Sprachaneignung und Freude am Lesen werden trotz aller Hinweise auf ihre Kontextabhängigkeit in der öffentlichen Diskussion oft als abgeschlossener Bereich diskutiert, in dem „etwas“ geschehen müsse. Tests müssen her und spezielle Förderprogramme, viel zu selten werden die Faktoren debattiert, die z. B. dem Berliner Gesundheitsbericht (s.o.) zu entnehmen sind. Die Deutschkenntnisse der Kinder mit zweisprachigem Hintergrund hängen von der sozialen Schicht ab, in Berlin von der nationalen Herkunft (Kinder türkischer Herkunft haben schlechte „Sprachwerte“, obwohl sie in Deutschland geboren sind), von der Länge der Betreuungsdauer in einer Kindertagesstätte und von der Zusammensetzung in der Betreuungsgruppe und im Wohnumfeld. An vielen dieser Faktoren können auch gut ausgebildete Erzieher/innen und damit auch die Ausbildungsstätten im Vorfeld nichts ändern.

Für die Fachschulen selbst sind die Debatten in der Folge des Bologna-Prozesses zusätzlich verunsichernd. Sie leisten zumindest in Berlin sehr gute Arbeit, da sie – auch mit der neuen APVO – die Handlungsorientierung der

Ausbildung einer weiteren Überprüfung in Bezug auf die Praxisfelder der Erzieher/Innen unterzogen haben. Am Pestalozzi-Fröbel-Haus wird das durch den Verbund mit Praxiseinrichtungen wie z. B. Kindertagesstätten und der Zusammenarbeit mit Grundschulen (Stichwort: Ganze Tage in der Schule) unterstützt. **Die enge Verzahnung der Ausbildung, die Theorie mit drei Praktika (von zweimal drei Monaten und einmal fünf Monaten) verbindet, stellt eine Basis dar, auf der die Fachschulen mit dem „Bachelor“ abschließen können sollten.** Die Modularisierung ist für das Ende der Laufzeit der APVO im Jahr 2008 bereits angedacht, so dass ein Akkreditierungsprozess wie ihn auch die Berufsakademien z.T. schon durchlaufen haben, durchaus denkbar ist.

**Der Abschluss mit dem „Bachelor“, der einerseits eine Basis für Folgestudien ist, andererseits der Ausbildung der Erzieher/innen den ihren Aufgaben entsprechenden Status gibt, ist auch eine Maßnahme, die der Förderung des Spracherwerbs zu Gute kommt.**

Selbstbewusstsein und Verantwortungsbewusstsein sind auch mit der Wertschätzung gekoppelt, die ein Beruf in der Öffentlichkeit hat. Der Abschluss der Ausbildung mit dem „Bachelor“ wäre ein Beitrag dazu.

#### ***Zu diskutierende Aspekte:***

- Zweitspracherwerb ist von einer Fülle von Faktoren abhängig. Wie kann auf die öffentliche und politische Diskussion eingewirkt werden, so dass differenzierte, der Situation und dem Entwicklungsstand der Kinder entsprechende Förderprogramme auch außerhalb von Kindertagesstätten und Grundschulen vermehrt entwickelt, erprobt und verlässlich installiert werden können?
- In vorschulischen Bildungseinrichtungen sollte kein Sprachunterricht stattfinden, formale Sprachqualitäten sollten durch erwachsene Modelle (hier: die Erzieher/in) und einer Vielfalt an einzelnen Kind orientierter Angebote gut präsent sein. Das entspricht auch den Vorgaben des Berliner Bildungsprogramms, sowie den Programmen anderer Bundesländer. Erzieher/innen werden mit diesem Focus ausgebildet. Trägt die öffentliche, politische Diskussion dem Rechnung?
- Sind Erzieher/innen in den praktischen Einrichtungen ausreichend fortgebildet, um den Studierenden der Fachschulen während des Praktikums als Ausbilder/innen im Bereich Sprachförderung zur Verfügung zu stehen?
- Ausbildungsstätten können in der Ausbildung von Erzieher/innen gut ausgebildetes Personal im sozialpädagogischen Bereich hervorbringen – das ersetzt nicht die Fort- und Weiterbildung des vorhandenen Personals.
- Den Fachschulen sollte Gelegenheit gegeben werden – nach einem Akkreditierungsprozess –, die Ausbildung mit dem Bachelor abschließen zu können, um die Qualität der Ausbildung zu sichern, die durch langjährige Erfahrung und dem Bedarf angepassten Veränderungen gekennzeichnet ist.

- Die Verlagerung der Ausbildung an die Fachhochschulen ist insofern kontraproduktiv und unnötig Kosten aufwerfend, als sie sich ihr Personal und das entsprechende Know-how in einem längeren Prozess aneignen müssten. Fachschulen für Sozialpädagogik sind gewohnt, Veränderungsschritte machen zu müssen, und das Fachpersonal unterscheidet sich nicht in Bezug auf die akademischen Abschlüsse – zumindest in Berlin nicht – vom Fachpersonal, das tatsächlich lehrt, an Fachhochschulen.
- Die Akkreditierung einiger Berufsakademien im Bereich Sozialpädagogik ist daher ein Schritt in die richtige Richtung.

# Migrantenspezifische Aus- und Weiterbildung im Primarbereich

*Dr. Eva Lipkowski, Universität Duisburg/Essen, FB  
Geisteswissenschaften/Germanistik*

## Bestandsaufnahme

Die **Ausbildungsangebote** der Universitäten und Fach(hoch)schulen, die die sprachliche Förderung mehrsprachiger Kinder in den Blick nehmen, sind zumeist ausschließlich auf die Institutionen Kindertagesstätte oder Grund-



schule gerichtet und so nur wenig geeignet, ein Zusammenspiel dieser Bildungseinrichtungen zu initiieren; dies stellt ein Hindernis für die Kontinuität und Effektivität von Fördermaßnahmen dar.

Diese Ausbildungsangebote gehören in der Regel nicht zum Pflicht- sondern zum Wahlpflichtbereich der Studienpläne. Häufig umfassen die Curricula in erster Linie die pädagogischen Aspekte des Gegenstands, sprachbezogenes Wissen wird nur in geringem Umfang berücksichtigt. Voraussetzung einer effektiven Förderung sind jedoch Kenntnisse in beiden Bereichen.

Für die Ausbildung bedeutet dies, dass einschlägige – auch sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische – Inhalte obligatorisch werden müssen.

Nicht nur die Auswahl und Verbindlichkeit der Inhalte sondern auch die Formen der Vermittlung einschlägiger Kenntnisse sind diskussionswürdig. Sie erfolgen derzeit meist in „akademischer“ Form; analytische Fähigkeiten,

Wahrnehmungstraining und teilnehmende Beobachtung spielen allenfalls eine untergeordnete Rolle.

Da Lernen durch Handeln und persönliches Erleben unterstützt und vertieft wird, liegt hier ein Ansatzpunkt für die Planung effektiver Aus- und Weiterbildung.

In der **Weiterbildung** sind die durch die Länder aufgelegten Programme von unterschiedlicher Quantität und Qualität. Hier sollten bundesweit Basisangebote verbindlich werden, die die oben genannten Bedingungen erfüllen. Darüber hinaus sollte es Ländern und insbesondere auch Kommunen möglich sein, auf speziellere Angebote zuzugreifen, die auf jeweils relevante Kulturen und Sprachen zugeschnitten sind.

### Zu den Inhalten

Wünschenswerte Inhalte der Aus- und Weiterbildung von Beschäftigten in Kindertagesstätten und Grundschulen sind:

- sprachlichen Aspekte:  
Struktur- und Textwissen (Deutsch und einschlägige Muttersprachen);  
Sprachentwicklung Mehrsprachiger und Sprachstandsdiagnose,
- didaktische Verfahren zur Sprachförderung

Im Einzelnen können hier folgende Themen eine Rolle spielen:

	Sprachen	Sprachentwicklung	Didaktische Verfahren
<b>Wissen über</b>	<p><b>Strukturen der deutschen Sprache:</b> Lautsystem, Schrift, Artikelzuweisung, Fälle, Zeiten, Präpositionalgefüge, Satzgliedstellung, ...</p> <p><b>Strukturen verschiedener Muttersprachen</b></p> <p><b>Strukturen der mündlichen und der schriftlichen Sprache</b></p> <p><b>Kulturelle Besonderheiten des Sprachhandelns und der Lebensführung</b></p>	<p>Formen der Mehrsprachigkeit, Stufen der Sprachentwicklung, Kenntnis typischer Entwicklungsverläufe</p>	<p><b>Allgemeine Sprachdidaktik</b> Curriculum, Förderprinzipien, Sozialformen,</p> <p><b>ganzheitliche Verfahren:</b> Erarbeiten von sprachlichen Routinen, Sprachlernen durch Umgang mit Reimen, Liedern und Sprachspielen, Einbezug herkunftssprachlicher Texte</p> <p><b>isolierende Verfahren:</b> Bearbeitungsabfolgen, kontrastive Arbeit, Übungstypologien</p>

	<b>Sprachen</b>	<b>Sprachentwicklung</b>	<b>Didaktische Verfahren</b>
<b>Kritische Wahrnehmung von</b>	mündlichen Äußerungen, schriftlichen Äußerungen, Sprachtests.	individuellen Entwicklungen auf Grund der Kenntnis typischer Verläufe, kritischer Umgang mit Sprachtests	<b>Beurteilung der Eignung didaktischer Verfahren:</b> in Hinblick auf die Angemessenheit - für Alterstufen, - für den Sprachstand - für Angehörige von Kulturkreisen

	<b>Sprachen</b>	<b>Sprachentwicklung</b>	<b>Didaktische Verfahren</b>
<b>Produktiver Umgang mit Fragestellungen durch</b>	Nutzung einschlägiger Informationsquellen, Fähigkeit zum Austausch mit mehrsprachigen KollegInnen, Eltern u. Außenstehenden	<b>Kooperation mit Vorgänger- und Nachfolge- sowie Nachbarinstitutionen</b>	<b>Anpassung vorhandener Materialien und Verfahren, selbstständige Konzeption von Materialien und Verfahren</b>

### **Zu den Vermittlungsformen**

Die Formen, in denen Basiswissen vermittelt wird, sollten so angelegt sein, dass die Fähigkeit und Bereitschaft entsteht, Sprache kritisch wahrzunehmen, mit dem Gelernten produktiv umzugehen und das eigene Wissen gezielt zu erweitern. Weiter kann es nötig sein, das Einfühlungsvermögen in die sprachliche und soziale Situation mehrsprachiger Kinder und ihrer Familien herzustellen.

Hierzu gibt es einige Ansätze, die z.T. nicht unter Ausbildungsaspekten geplant waren wie: Projekte zur Frühförderung, zur vorschulischen Förderung, Förderprojekte für Schüler, Schulpraktische Studien u.ä.

### **Perspektiven**

Die Vermittlung von Sachwissen ist verbindlich in Aus- und Weiterbildung zu implementieren und nach der Vermittlung von Basiskonzepten in praktische Tätigkeiten einzubinden. Die Herkunftssprachen sind bei aller Spracharbeit zu berücksichtigen. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Einübung des fachkundigen Diskurses und der Interaktion unter Kollegen, zwischen Lehrern, Erziehern und Eltern.

## **Berichterstattung Workshop II: Qualifizierung des Personals**

***Corinna Wicher***

Im Anschluss an die Impulsreferate wurde im Rahmen der Diskussion die Situation der Sprachbildung in Deutschland erörtert und die problematischen Bereiche herausgearbeitet, aus denen sich entsprechende Handlungsbedarfe ergeben:

Als wichtiger Aspekt wurde die Weiterentwicklung der Qualifizierung des Personals genannt. Diese könne nur erfolgen, wenn die entsprechenden Kompetenzen der verschiedenen Bildungsbereiche gebündelt werden. Vor dem Hintergrund der geänderten Rahmenbedingungen in der pädagogischen Arbeit müsse das Thema Ausbildung aus einem neuen Blickwinkel betrachtet werden. Zu berücksichtigen sei dabei, dass die unterschiedlichen Ausbildungssysteme unterschiedlichen Grundprinzipien folgen. Während die Schule auf Wissenserwerb ausgerichtet sei, verfolge die Kita einen persönlichkeitsbildenden Ansatz. Es wurde angeregt, darauf zu achten, dass nicht alle pädagogischen Prinzipien der Schule übernommen werden. Eine Möglichkeit der Weiterentwicklung der Erzieherausbildung könne die Einführung eines Studiengangs „Bildung der frühen Kindheit“ (0-10 J.) sein. Aber auch die jetzigen Erzieher und Dozenten müssen weiter qualifiziert werden, um die immer komplexer werdenden Aufgaben gerade in der Sprachförderung bewältigen zu können.

Es sei zu überlegen, wie Kinder gefordert und gefördert werden können. Dabei solle zugleich dem Prinzip der Handlungsorientierung sowie der Wissenschaftsorientierung Rechnung getragen werden. Als eine Möglichkeit wurde die Einführung von sog. Sprachlehrern vorgeschlagen, die Schüler zum Selbstlernen von Sprachen qualifizieren könnten.

Als ein Hauptproblem wurde die fehlende Vernetzung der einzelnen Bildungsbereiche (frühe Bildung, Kindergarten, Grundschule) angesehen. Es müsse eine Sensibilisierung für die Tätigkeiten der anderen Bereiche und die Anforderungen die dort jeweils an die Kinder gestellt würden stattfinden, um die Kinder besser auf die jeweiligen Übergänge vorbereiten zu können. Als positives Beispiel dafür könne die erfolgreich in Hamburg durchgeführte Kooperation zwischen Grundschulen und Kitas genannt werden.

Problematisiert wurde die einseitige Bezugnahme auf eine „Deutschförderung“. Die erste Sprache der Kinder sollte systematisch eingebunden und als Unterrichtsfach im Rahmen des Bildungsprozesses etabliert werden. Die unterschiedlichen Sprachförderansätze sollten nicht konkurrierend, sondern situativ eingesetzt werden. Wichtig dabei sei auch, die Eltern bei der Sprachförderung einzubeziehen.

Kritisiert wurde die fehlende Nutzung der bereits vorhandenen Kompetenz. Zweisprachige Erzieher in Kindergärten und zweisprachige Lehrer würden selten in staatlichen Bildungseinrichtungen eingesetzt. Deutlich werde dies am Beispiel von Absolventen, die den Lehramtsstudiengang Türkisch durchlaufen haben, aber keine Schule fänden, die sie aufnehmen und in diesem Bereich einsetze. Allenfalls werde die Nutzung der Zweisprachigkeit auf Dolmetschertätigkeiten beschränkt. Dieses Potenzial solle nicht brachliegen. Als positives Gegenbeispiel wurden die Europaschulen angeführt, die aber nur Einzelbeispiele darstellten. Eine Bündelung und Verstetigung dieser Beispiele seien dringend notwendig.

Beklagt wurde auch die allgemeine Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit in Deutschland. Beschriftungen erfolgten im Falle der Mehrsprachigkeit zumeist in Deutsch, Französisch und Englisch, anstelle von Türkisch und Russisch.

Kritisch gesehen wurde, dass die Bildungsausgaben in Deutschland deutlich hinter dem europäischen Durchschnitt zurückbleiben. Eine Änderung der Ausgabenpolitik wurde hier als dringend notwendig erachtet. Im Hinblick auf die Verbesserung der Chancen auf einen späteren Zugang zum Arbeitsmarkt wurde die Einführung einer Quotenregelung für Menschen mit Migrationshintergrund vorgeschlagen.

Einigkeit bestand darin, dass der Transport von Informationen zu den politischen Entscheidungsträgern verbessert werden müsse. Problematisch dabei sei die unterschiedliche Vorgehensweise im Bereich Sprachförderung durch die sechzehn Bundesländer. Daneben bestehe in diesem Bereich in Deutschland ein Forschungsdefizit. Die Sprachbilder seien nach wie vor monolingual. Auch die Europäische Union als multilinguale Region nehme ihre Aufgabe diesbezüglich nicht mehr wahr, da beispielsweise die Arbeitssprache „Deutsch“ nur selten gebraucht werde.

Zusammengefasst können aus der Diskussion folgende Handlungsempfehlungen abgeleitet werden:

- Es sollte ein ganzheitliches Förderkonzept entwickelt werden, in dem die Kenntnisse und Kompetenzen gebündelt werden.
- Die Aus- und Fortbildung der Erzieher, Lehrer und Dozenten muss im Bereich der Spracherziehung verbessert und intensiviert werden.
- Bereits vorhandene Potenziale müssen besser genutzt werden.
- Erfahrungen müssen unabhängig von förderalistischer Kompetenzverteilung transportiert und auch an politische Entscheidungsträger kommuniziert werden.

# Elternbriefe für Migrantinnen und Migranten

*Dudu Sönmezçiçek, Arbeitskreis Neue Erziehung e.V.*

## I. Der Dialog mit Migranteltern hat Tradition im ANE

Interkulturelle Elternarbeit ist seit Jahren programmatischer Bestandteil der Arbeit des Arbeitskreis Neue Erziehung e.V. (ANE). Der Auftrag, Eltern unabhängig von ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft bei der Erziehung ihrer Kinder zu unterstützen, erwächst aus seiner Geschichte und seinem demokratischen Selbstverständnis. Deshalb wurden im ANE bereits mit Beginn der Arbeitsmigration Materialien zur Unterstützung türkischer Eltern entwickelt. Die in den 80er Jahren publizierten „Orientierungshilfen für türkische Eltern“ hatten die Funktion eines Erziehungs- und Leitfadens in der Migration und wurden bereits damals in türkischer Sprache herausgegeben.

## II. Hintergrund

Anfang der Neunziger Jahre hatte sich bei der türkischen Migrantenbevölkerung sehr viel geändert: sie bildete mit knapp 2 Mio. die größte Minderheit, die in Deutschland sesshaft geworden war. Nach 35jährigem Migrationsprozess bedeutete das Leben in diesem Land für viele von ihnen kein Durchgangsstadium mehr. Bereits in zweiter oder gar dritter Generation in der Bundesrepublik, waren sie ein fester Bestandteil der deutschen Gesellschaft geworden.

Im Verlauf des Migrationsprozesses hatte sich in der türkischen Bevölkerung eine vielschichtige Heterogenität von Familienkonstellationen mit unterschiedlichen Sozialisations- und Migrationserfahrungen und Lebensumständen herausgebildet. Vor dem Hintergrund von Migration und der oft widersprüchlichen Lebenssituation als Minderheit haben sich für türkische Familien eine Reihe von Veränderungen vollzogen, mit schwerwiegenden Folgen für Erziehungsvorstellungen und Erziehungspraktiken. Beratungserfahrungen mit türkischen Eltern deuteten zudem darauf hin, dass die Bedeutung von Erziehung als Handlungskategorie vielen Eltern oft nicht ausreichend bewusst ist.

Ausgehend von den spezifischen Erziehungsherausforderungen an türkische Familien und der unzureichenden Versorgung mit Unterstützungs- und Beratungsangeboten hat der ANE 1996 ein bundesweites Pilotprojekt „Interkulturelle Elternarbeit“ ins Leben gerufen, in dessen Rahmen die türkisch-deutschen Elternbriefe als ein Medium zu ihrer Unterstützung entwickelt, erprobt und evaluiert wurden.

## III. Was sind türkisch-deutsche Elternbriefe?

Die Serie der türkisch-deutschen Elternbriefe umfasst heute insgesamt 16 Elternbriefe, davon 9 für das Vorschulalter und 7 für die Schulzeit bis zur Pubertät.

In den türkisch-deutschen Elternbriefen geht es um (fast) alles, was für Migranteneltern bei der Erziehung ihrer Kinder wichtig ist. Dargestellt wird der erzieherische Alltag in einer Fortsetzungsgeschichte, die das Leben einer jungen türkischen Familie mit ihrer Tochter Canan beschreibt.

Die Inhalte der einzelnen Briefe leiten sich aus den Erfordernissen der jeweiligen Altersstufen und den Erfahrungen der Beteiligten in Kindergarten, Schule und Elternhaus ab. Die Briefe wurden im Dialog mit Eltern und unter Beteiligung eines ExpertInnenkreises aus Wissenschaft und Praxis erarbeitet.

Die türkisch-deutschen Elternbriefe werden von einem türkischen Kinderbuchautor in türkischer Sprache verfasst und danach ins Deutsche übersetzt.

Gefördert werden sie u. a. von der Bernard van Leer Foundation, dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und dem Stadtjugendamt München.

### ***III.1 Ziel der türkisch-deutschen Elternbriefe***

Ziel der Briefe ist es, zwischen den unterschiedlichen Erziehungskonzepten und Lebensgewohnheiten von Mehrheitsgesellschaft und Migranteneltern zu vermitteln.

Sie machen türkischstämmigen Eltern die Erziehungsnormen des Zuwanderungslandes transparent und unterstützen sie dabei, für sich und ihr Kind einen Weg der „Erziehung in zwei Kulturen“ zu finden. Ausgehend von ihren Migrationserfahrungen und ihrer Lebensrealität als Migranten zeigen die Briefe Eltern Alternativen zum gewohnten Erziehungsverhalten auf, ohne sie zu bevormunden und ihnen die Entscheidung für den Umgang mit ihrem Kind abzunehmen.

Die türkisch-deutschen Elternbriefe

- zeigen Wege auf, wie Eltern ihre Kinder fördern und motivieren können, ohne sie zu überfordern,
- betonen den Stellenwert der Eltern-Kind-Interaktion in der Erziehung,
- informieren über Sprachentwicklung, beschreiben den Wert von Zweisprachigkeit und geben Anregungen zur Sprachförderung,
- geben Anregungen zum respektvollen Dialog,
- geben Auskunft über die Bildungs- und Sozialisationsinstanzen und
- informieren über Unterstützungsmöglichkeiten und ermutigen zu ihrer Inanspruchnahme.

### ***III.2 Standards der Elternbriefentwicklung***

Unerlässliche Standards, die bei jeder Elternbriefentwicklung beachtet werden müssen, sorgen für eine breite Akzeptanz der türkisch-deutschen Elternbriefe bei der Zielgruppe:

- Die Elternbriefe thematisieren die Lebensrealität türkischer Eltern vor dem Hintergrund ihrer Migrationserfahrungen und der sich aus dem Minderheitenstatus ergebenden Widersprüche
- Die Elternbriefe sind ressourcenorientiert (nicht: defizitorientiert!)
- Sie stärken die Handlungskompetenz der Eltern und tragen zu einem gleichwertigen Miteinander von MigrantInnen und Aufnahmegesellschaft bei.

### **III.3 Sprachförderung in den Elternbriefen**

Sprache ist in den türkisch deutschen Elternbriefen ein durchgängiges Querschnittsthema und wird in den Elternbriefen auf unterschiedliche Weise berücksichtigt:

Zum einen erfahren die Erwachsenen eine besondere Wertschätzung ihrer eigenen Sprache: Das von den Autoren der türkisch-deutschen Elternbriefe verwendete Türkisch knüpft an die literarische Sprache an und vermittelt beim Lesen die Schönheit, den breiten Wortschatz und den richtigen Gebrauch der eigenen Herkunftssprache. Die verwendeten Sprachbilder tragen dazu bei, Freude am Lesen zu entwickeln und sich mit den Inhalten zu identifizieren.

Zum anderen wird auf die für Eltern wichtige Sprachentwicklung und Sprachförderung in den einzelnen Elternbriefen gesondert eingegangen. Eltern finden Informationen zu den Fragen

- Wie lernt mein Kind sprechen?
- Ist seine sprachliche Entwicklung altersentsprechend?
- Wie soll mein Kind aufwachsen – beide Sprachen lernen oder nur eine?
- Wie kann ich mein Kind fördern?
- Welche Probleme können auftauchen – wie kann ich sie lösen?

Die Informationen und Anregungen, die Eltern zu diesen Fragen erhalten, finden sich – jeweils altersspezifisch aufbereitet – in unterschiedlichen Elternbriefen wieder. Eben darin liegt die zielgruppenorientierte Unterstützung durch Elternbriefe: Eltern erhalten keine „Abhandlung“ über Sprachentwicklung und Sprachförderung, sondern konkrete Antworten auf die Fragen, die sich für sie zu einem bestimmten Entwicklungspunkt ihres Kindes stellen.

## **IV. Qualitätssicherung**

### **IV.1 Qualitative und quantitative Evaluation**

Zielgruppen- und Bedarfsanalyse

Um herauszufinden, welches die dringlichsten Fragen sind, die türkische Eltern mit kleinen Kindern beschäftigen, wurden vom ANE eine umfassende Elternbefragung durchgeführt. Insgesamt wurden rund 1000 Interviews durchgeführt, davon 100 Tiefeninterviews.

Die Ergebnisse dieser Befragung und die Bedarfe, die aus dem Minderheitenstatus und der eingangs beschriebenen Heterogenität von Familienkonstellationen herrühren, sollten wissenschaftlich untermauert werden. Dazu wurden folgende Studien in Auftrag gegeben:

- Empirische Erhebungen des Zentrums für Türkeistudien zu sozioökonomischen Daten und Medienkonsum
- Qualitative Gruppenbefragungen vom Zentrum für Türkeistudien und von C. Treppte
- Situationsanalyse von C. Treppte: „Ein Kind ist wie ein Diamant...“, Gespräche mit türkischen Familien in Deutschland über Erziehung und erzogen werden
- Hintergrundanalysen von Gogolin/Neumann, Jakubeit, Kula, Nauck/Alamdar-Niemann, Tan zu den Themen Spracherwerb und Sprachentwicklung, zu Meinungen und Bildern, die MitarbeiterInnen in Erziehungseinrichtungen für Kinder gegenüber Eltern und Kindern türkischer Herkunft haben, zur Binnenmigration in der Türkei, zum migrationsbedingten Wandel in türkischen Familien und seine Auswirkungen auf Eltern-Kind-Beziehungen und Erziehungsverhalten und zur Rolle der Religion in der Erziehung.

Die von den Eltern genannten Schwerpunktthemen sowie die evaluierten Daten und Ergebnisse sind in die inhaltliche Entwicklung der Elternbriefe eingeflossen und bilden den Kern der pädagogischen Aussagen und Orientierungen.

#### Rezeptions- und Akzeptanzanalyse

1998 und 2001 führte das Zentrum für Türkeistudien zwei Befragungen zu den Erziehungsvorstellungen türkischer Eltern in Deutschland sowie zur Rezeption der türkisch-deutschen Elternbriefe durch. In diesem Zeitraum stieg die Zustimmung zu dieser Art der schriftlichen Information auf über 85 %. 75 % der Eltern stimmten mit den durch die Elternbriefe transportierten Fragen und Erziehungseinstellungen überein. Der zweisprachige Ansatz wurde als Zeichen der Wertschätzung durch die Mehrheitsgesellschaft verstanden. Über 70 % der Befragten identifizierten sich mit der Geschichte der Protagonistenfamilie (Hülya, Oktay und ihrer Tochter Canan) und wollten wissen, wie die Geschichte weitergeht. Der narrative Stil entspricht der türkischen Tradition, Geschichten in einer bilderreichen Sprache zu erzählen. Diese Anpassung an die Lesegewohnheiten der Zielgruppe hatte zur Folge, dass etwa 60 % der Eltern, die die Elternbriefe erhalten haben, sie auch vollständig gelesen haben.

#### **IV.2 Verteilung**

Nicht nur weil sie an Rezeptionsgewohnheiten türkischstämmiger Eltern anknüpfen, sondern auch wegen des langjährig bewährten Verteilnetzes sind

die türkisch-deutschen Elternbriefe eines der wenigen Instrumente, mit denen die Zielgruppe frühzeitig und nachhaltig erreicht werden kann. Während die Briefe zu Beginn des von der Bernard van Leer Stiftung geförderten Projekts „Interkulturelle Elternarbeit“ lediglich in fünf Städten verteilt wurden (Berlin, Gelsenkirchen, Hamburg, Hannover, Stuttgart), ist die Verteilung mittlerweile auf 60 Jugendämter (in fast allen Bundesländern) ausgeweitet worden. Darüber hinaus werden die Briefe bundesweit von einzelnen Personen bzw. Organisationen (Migrationsbeauftragte, Migrationsbeiräte, RAAs, Freie und kommunale Träger der Kinder- und Jugendhilfe, Beratungsstellen, Kindertagesstätten u. a.) nachgefragt.

Seit 1998 konnten insgesamt bundesweit über 700.000 türkisch-deutsche Elternbriefe verteilt werden.

Über die reine Elternbildung hinaus eignen sie sich für Aus- und Fortbildungszwecke und fördern den interkulturellen Dialog. Weil ihre Inhalte für viele Eltern (vor allem Mütter) spannender und interessanter sind als übliche Lernmaterialien, werden sie auch in Deutschkursen für Frauen türkischer Herkunft eingesetzt.

## **V. Flankierende Programme des ANE**

Begleitend zu den Türkisch-deutschen Elternbriefen hat der ANE zur Initiierung von Elterngesprächskreisen **Modulare Fortbildungsprogramme** für MultiplikatorInnen zu den Themenkomplexen frühkindliche Erziehung und Medienkompetenz entwickelt.

Derzeit werden diese Fortbildungsprogramme in bis zu 16 Städten und Gemeinden angeboten.

Bestelladresse:  
Arbeitskreis Neue Erziehung e.V.;  
Boppstraße 10;  
10967 Berlin

Weitere Informationen: [www.ane.de](http://www.ane.de) oder [www.aktiv-fuer-kinder.de](http://www.aktiv-fuer-kinder.de)

# Rucksack – ein Programm der RAA in NRW zur Elternbildung und Sprachentwicklung von Kindern im Elementarbereich

*Dr. Monika Springer-Geldmacher, Hauptstelle RAA*

Durch die gesamte Schullaufbahn von vielen Kindern aus Zuwandererfamilien zieht sich die Feststellung, dass ihre Sprachkenntnisse im Deutschen unzureichend sind.

Sprachförderprogramme haben anfänglich kleine Auswirkungen, diese verschwinden jedoch einige Monate, nachdem das Programm beendet ist, wieder.

Kinder können scheitern,

- weil sie Störungen für die Entwicklung aufweisen können
- weil die Fähigkeiten der Eltern für eine förderliche Entwicklung ihrer Kinder nicht vorhanden sind,
- weil die Familie in einem Kontext von Armut, Arbeitslosigkeit, ungünstiger Wohnumgebung etc. lebt.

Stresssituationen für die Familie bedeuten Risikofaktoren für die Entwicklung der Kinder. Die Anhäufung von Risikofaktoren ist ein typisches Merkmal für Familien in chancenarmen Milieus, also auch für Familien mit Zuwanderungshintergrund.

- Kinder können aber auch scheitern, weil das Bildungssystem sich nicht genügend auf ihre Lernanforderungen einstellt.

Die Kleinstkindforschung in Zusammenarbeit mit der Hirnforschung hat uns Erkenntnisse vermittelt, dass frühe Zeitfenster für das optimale Lernen dafür sprechen, die Anstrengungen zu intensivieren und die Förderangebote der Familie und Bildungseinrichtungen aufeinander auszurichten. Dieser Lernprozess ist nicht auf eine Sprache begrenzt. Diese optimalen Lernphasen aber enden früh. Entscheidend für die Zukunft eines Kindes ist also, was es in den ersten Jahren erlebt, um daraus zu lernen. Verpasste Momente für eine positive Entwicklung beispielsweise lassen sich nur sehr viel schwerer nachholen. Kinder brauchen also eine an Entwicklungsverläufen orientierte Gestaltung von Bildungs- und Lernmöglichkeiten. Sie brauchen für ihre Entwicklung Anregungen und Erwachsene, die sich kümmern.

Die RAA (Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien) in NRW hat ein aus den Niederlanden stammendes Programm, „**Rucksack**“ adaptiert und für die Bedingungen in Deutschland überarbeitet, die zum einen die Förderung der Muttersprachen- und die Zweitsprachenkompetenz, zum anderen die Förderung der allgemeinen kindlichen Entwicklung im Alter von 4–6 im Blick haben.

Wir sprechen mit dem Programm zunächst die Mütter als Expertinnen für die allgemeine Entwicklung ihrer Kinder an. Wir wollen sie durch Anleitung und mit Hilfe von Arbeitsmaterial stark in ihrer Sozialisationskompetenz machen. Das Angebot an sie erfolgt in ihrer „starken“ Sprache, die in der Regel ihre Muttersprache ist, in der sie vertraute Partner für ihre Kinder sind, in der sie sich stark genug fühlen, ihren Kinder gute Anleiterinnen zu sein, in der sie eine gute Beziehung zu ihren Kindern – als Voraussetzung für das Lernen – aufgebaut haben.

Die Anleitung der Mütter erfolgt in der Regel durch andere Mütter, die geeignet sind, die Aufgabe der Elternbegleiterinnen zu übernehmen. Mit Hilfe der beteiligten Kindertagesstätten werden sie gefunden und für ihre Aufgabe ausgebildet, um mit Müttern in ihrer Nachbarschaft über die Wichtigkeit der Sprache für die Entwicklung ihrer Kinder zu sprechen und sie zu schulen, wie man die Verbindung von Sprache und Handeln herstellt. Eine andere Möglichkeit ist, zur Erzieherin ausgebildete Migrantinnen für diese Aufgabe zu gewinnen. Die Mütter lernen durch die Elternbegleiterinnen, welchen Wert das Malen, das Spiel und die sprachliche Beschäftigung für die Entwicklung des Kindes hat. Und sie lernen, sich im Bildungsbereich dieser Gesellschaft auszukennen. Die Elternbegleiterinnen besuchen die Eltern in ihrer Nachbarschaft, die wie sie ein Kind in ihrer Kindertagesstätte haben, um ihnen das Projekt vorzustellen und sie für eine Mitarbeit zu gewinnen. Jede Elternbegleiterin hat etwa 7 Mütter in ihrer Gruppe. Die Durchführung des Programmes ist für die Dauer von ca. 9 Monaten vorgesehen. Die Elternbegleiterinnen werden durch Honorarmittel finanziert.

„Rucksack“ ist das Hilfsmittel für die Mütter. Sie erhalten während des wöchentlichen Treffens Arbeitsblätter für jeweils eine Woche. Die Elternbegleiterin erklärt den Müttern ihrer Gruppe das Programm und leitet sie an, gemeinsam mit ihrem Kind bzw. ihren Kindern Aktivitäten durchzuführen, wie z. B. ein Buch vorzulesen, zu malen, zu singen und zu spielen, gezielt Kinderprogramme des Deutschen Fernsehens anzusehen oder mit dem Themenbuch zu arbeiten. Die Elternbegleiterin macht Vorschläge, wie die einzelnen Themen zu Hause aufgenommen und in den normalen Alltag spielerisch integriert werden können.

Die Anbindung an die Kindertagesstätte ist für uns eine Bedingung für die Weitergabe des Programms, denn hier soll parallel der Zweitspracherwerb erfolgen. Die Erzieherinnen kennen „Rucksack“ genauso wie die Eltern und sollen möglichst parallel das Thema der Woche in ihren Kindergartenalltag sprachlich integrieren. Wir gehen davon aus, dass die Wiedererkennung des Themas in der Zweitsprache den Lernerfolg bei den Kindern fördert. Wir haben für die Hand der Erzieherin vorhandene Sprachförderkonzepte identifiziert, die sich aufgrund verwandter Themen für die parallele Förderung auch in gesonderten Sprachfördergruppen eignen.

Die Eltern werden durch das Programm mit dem in den Bildungseinrichtungen der Bundesrepublik praktizierten selbständigen, auf das Individuum bezogene Lernen bekannt, das Kreativität, Kommunikationsfähigkeit, eigenbe-

stimmte Entwicklung und Wissbegierde fördert. Sie setzen sich im Laufe der neun Monate mit etwaigen divergierenden Erziehungsvorstellungen auseinander und entscheiden selbstbestimmt, ob sie sich den anderen Ansätzen annähern können. Elternbegleiterinnen, Mütter und Erzieherinnen sind in dem Projekt Lernende und Gebende zugleich.

Müttern wird also auf der einen Seite Hilfestellung bei der Erziehung ihrer Kinder auf einer gleichberechtigten Ebene angeboten, auf der anderen Seite finden sie Anerkennung und Ermutigung als Expertinnen für die Entwicklung ihrer eigenen Kinder. Der Ansatzpunkt sind immer die jeweiligen Bedürfnisse von Müttern und ihren Kindern, und das Ziel ist die Förderung der Entwicklung der Kinder. Orientiert an ihren Stärken und nicht an ihren Defiziten werden die Mütter durch Anleitung und mit Hilfe von Arbeitsmaterialien auf die Förderung ihrer Kinder vorbereitet. Durch die Partnerschaft zwischen Erzieherinnen und Müttern wird die soziale Integration der zugewanderten Familien auf einer gleichberechtigten und selbstbestimmten Ebene gefördert und die Förderung von Erst- und Zweitsprache aufeinander bezogen. Beide Parteien eint der Wunsch für eine bestmögliche Entwicklung der Kinder.

Die Zielsetzungen des Rucksackprogrammes sind

1. Die Förderung von Mehrsprachigkeit bei Migrantenkindern.
2. Die Stärkung der Erzieherkompetenz der Mütter.
3. Die Stärkung des Selbstwertgefühls der zugewanderten Mütter und deren Kinder.
4. Die Stärkung der interkulturellen Pädagogik und des Mehrsprachenkonzeptes der Kindertageseinrichtung.

Evaluationsergebnisse der Modellphase von Rucksack in Essen:

- Das Verhältnis zwischen Müttern und Erzieherinnen ist verbessert worden.
- Das Verhältnis zwischen Mutter und Kind und der Familie wurde positiv beeinflusst. (Die Mutter trägt ihre Erfahrungen in die gesamte Familie, die sich damit auseinandersetzt. Das, was die Mutter an Neuem erfährt, setzt sie für alle ihre Kinder um.)
- Die Mütter haben die Bedeutung von Sprache und Kommunikation erkannt.
- Sprachkompetenz sowohl in der Mutter- als auch in der Zweitsprache ist deutlich besser geworden.<sup>3</sup>

Folgende Programme ergänzen „Rucksack I“: „Griffbereit“ ist für die Altersstufe 1–3 und „Rucksack II“ ist für die parallele Arbeit von Eltern und Lehrern in den ersten beiden Jahrgängen der Grundschule konzipiert.

---

<sup>3</sup> Stadtteilmütter-Projekt Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich, Teil II, Evaluationsergebnisse der Modellphase, Stadt Essen RAA/Büro für interkulturelle Arbeit, Januar 2004

Partner, die dieses aufeinander bezogene Projekt in seiner Zweigleisigkeit verwirklichen wollen, erhalten von den RAA unentgeltlich das Programm zur Durchführung.

Ergebnisse von Rucksack und Griffbereit – Stand Oktober 2005

- In NRW existieren 173 Rucksack-I-Gruppen, 38 Rucksack-II-Gruppen und 26 Griffbereit-Gruppen
- In ihnen wurden 2176 Mütter auf die spielerische Sprach- und Entwicklungsarbeit mit ihren Kindern vorbereitet.
- Im Bundesgebiet insgesamt existieren 238 Rucksack-I, 56 Rucksack-II und 37 Griffbereit-Gruppen. Es werden 2898 Mütter pro Jahr einbezogen, das sind 1160 Mütter mehr als 2004.

Es zeichnet sich schon ab, dass auch für 2006 Erhöhungen der Zahl der Rucksack- und Griffbereit-Gruppen zu erwarten sind. Daran zeigt sich, dass Griffbereit und Rucksack Programme sind, die gut in die Breite ausgedehnt werden können, selbst dort, wo es keine RAA zur ständigen Betreuung gibt.

# Family Literacy

*Dr. Sven Nickel, Universität Bremen*

Das hierzulande noch wenig bekannte Konzept der Family Literacy steht im Spannungsfeld von Sprachförderung, Literalität und Familienorientierung. Im Nachfolgenden sollen die Beziehungen der einzelnen Felder zueinander kurz beleuchtet werden.



## **Bedeutung der Literalität für die Sprachentwicklung**

Eine Auseinandersetzung mit einer konzeptionell schriftlichen Sprache verleiht der kindlichen Sprachentwicklung wesentliche Impulse. Von einer konzeptionellen Schriftlichkeit wird dann gesprochen, wenn sich die mündliche Sprache durch eine gewisse Elaboriertheit auszeichnet, also hinsichtlich der Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien vom empirischen Sprachgebrauch abrückt. Für die Entwicklungszeit der frühen Kindheit sind dazu eine Reihe prä- und paraliterarischer Kommunikationsformen von Bedeutung. Dazu gehören z. B. das Bilderbuchbetrachten, das Vorlesen, das Geschichtenerzählen sowie Sprachspiele, Kinderreime und Kinderlieder. Diese Kommunikationsformen sind medial mündlich, d. h. phonisch, machen aber mit einer „neuen“ Sprache vertraut, die konzeptionell vom alltäglichen, situationsorientierten Gebrauch von Sprache abweicht. Sie bilden eine Brücke zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache. Die Wirksamkeit prä- und paraliterarischer Kommunikationsformen profitiert von einer gemeinsamen, lustvollen Beschäftigung mit Sprache in einer Atmosphäre der

emotionalen Verbundenheit zwischen Bezugsperson und Kind. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der frühkindlichen Literalität ist hierzulande jedoch noch nicht umfassend etabliert. International stellt dieser Bereich ein interdisziplinäres Arbeits- und Forschungsfeld dar.

### **Bedeutung der familialen Literalität sowie der Familienorientierung von Förderprogrammen**

Übereinstimmung herrscht in der Auffassung, dass die Familie als informelle Sozialisationsinstanz der Meso-Ebene nachweislich die früheste und wirkungsvollste Instanz für die Ausbildung der frühkindlichen Literalität darstellt. In den verschiedenen Bildungsreformen der letzten Jahre bleibt die Familie jedoch weitgehend ausgeklammert. Doch eine neue Literacy-Erziehung im Kindergarten, so Dr. Martin Textor vom Staatsinstitut für Frühpädagogik, erscheint nur sinnvoll, wenn auch in der Familie Bücher oder Zeitschriften vorhanden sind. Und von einer intensiven Sprachförderung im Elementarbereich könnten Kinder besonders profitieren, wenn sie begleitend ein familiäres Setting vorfinden, in dem entwicklungsförderlich miteinander kommuniziert wird. Die zentrale Bedeutung der Familie als Bildungsinstitution sollte daher auch von bildungspolitischer Seite stärker fokussiert werden.

Die literalen Praktiken und Überzeugungen (Alltagstheorien und normative Vorstellungen, z. B. zu Aufgaben der Familie oder zum Stellenwert von Schrift und Sprache) unterscheiden sich jedoch von Familie zu Familie beträchtlich. Kinder finden in ihrem familialen Setting daher höchst unterschiedliche Bedingungen vor. Eine Familienorientierung der Sprach- und Literalitätsförderung kann daher als eine Schlüsselstrategie gelten.

### **Family Literacy international und national**

Die im anglistischen Sprachraum sehr verbreiteten Family Literacy-Programme richten sich als niedrighschwelliges Angebot an Eltern mit geringer formaler Bildung und/oder negativen Schulerfahrungen. Dazu zählen häufig Eltern mit Migrationshintergrund. In Deutschland ermöglicht das Hamburger Projekt FLY (als Teil des BLK-Modellprogramms FörMig) erste Erfahrungen mit diesem Ansatz. Zudem findet sich der Grundgedanke der Familienorientierung in einigen kleineren Projekten und Vorhaben.

Im Gegensatz zu bereits etablierten, allgemeinen Familienbildungsprogrammen (z. B. Hippy, Opstapje) handelt es sich bei Family Literacy nicht um ein fest definiertes Programmpaket. Die Vielzahl der Ausprägungen in Großbritannien, den USA, Kanada, Südafrika, Malta und einigen anderen Ländern lassen Family Literacy als eine Art Oberbegriff erscheinen, der nicht nur für den prinzipiellen Gebrauch literaler Praktiken in der Familie oder die Zusammenarbeit von Schule und Familien steht, sondern auch generationsübergreifende Interventionsprogramme beschreibt. Der konkrete Aufbau und die Zielsetzung der einzelnen Programme unterscheiden sich entsprechend der zahlreichen Projektvarianten beträchtlich.

Das Charakteristische an Family Literacy-Programmen ist ihre Organisation in drei Blöcken:

- (1) Während der Treffen mit den Kindern wird der Schwerpunkt auf sprachliche, kreative und literale Aktivitäten gelegt.
- (2) Im Rahmen der parallel stattfindenden Treffen mit Eltern erweitern die Eltern ihre eigenen Grundbildungskompetenzen. Auf einer Meta-Ebene gewinnen sie zusätzlich Informationen darüber, wie ihr Kind in sprachlicher und literaler Hinsicht lernt und wie sie dieses Lernen unterstützen können. Während der Elterntreffen bereiten die Eltern das wöchentliche gemeinsame Treffen vor.
- (3) In den gemeinsamen Treffen führen die Eltern lern- und entwicklungsförderliche Aktivitäten mit ihren Kindern durch. Die Kursleiter/innen sind dabei supervisorisch tätig. In den kommenden Treffen mit den Eltern werden die gemachten Erfahrungen reflektiert.

Im Wesentlichen basiert Family Literacy somit auf drei Säulen für zwei Generationen, die miteinander tätig werden. Family Literacy-Programme können verstanden werden als Strukturierungshilfe für kooperative Austauschprozesse und ein Lernen am gemeinsamen Gegenstand auf einem für jede Beteiligte und jeden Beteiligten maßgeblichen Entwicklungsniveau. Durch die angeregten Austauschprozesse wird Schriftsprache für die Beteiligten potentiell sinnstiftend.

Es kann angenommen werden, dass wesentliche Bestimmungsstücke von Schriftlichkeit durch Erfahrungsbildung im Gebrauch und weniger durch Instruktion erworben werden. Die Triebfeder für literales Lernen ist demnach die Nutzung von Schrift für eigene Bedürfnisse, Ziele und Wünsche. Familienorientierte Literalitätsprogramme setzen an einem oft genannten Motiv an: Eltern wollen etwas für ihr Kind tun, sie wollen es unterstützen.

Dass diese Projekte ein immens wirksames Instrument sind, belegt u. a. eine umfassende Meta-Analyse zur Effizienz verschiedener Interventionsansätze im Auftrag des britischen Bildungsministeriums. In ihr bezeichnen die Evaluatoren den Ansatz der familienorientierten Literacy als effektivstes Konzept, das sie jemals gesehen hätten. Beispielhaft sollen an dieser Stelle die britischen Modellprogramme der 1990er Jahre angeführt werden, in denen nachhaltige Verbesserungen des kindlichen Wortschatzes sowie der kindlichen Lesefähigkeit, eine Zunahme literaler Aktivitäten im häuslichen Rahmen und eine leichte Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenzen der Eltern nachgewiesen werden konnten. Zusätzlich dienten diese Kurse für Eltern mit einer zumeist geringen Grundbildung als Brücke zur Aufnahme weiterer formaler Lernaktivitäten. Insofern werden familienorientierte Programme als Schlüsselstrategie zur Erweiterung der gesellschaftlichen Grundbildung, aber auch im Sinne sozialer bzw. soziokultureller Prozesse angesehen. Nicht zuletzt zeigt sich zudem eine wirtschaftliche Komponente: Durch das Ausmaß geringer Grundbildung entsteht Großbritannien volkswirtschaftlicher Schaden von etwa sieben Milliarden Euro pro Jahr, was die massive finanzielle Unterstützung familienorientierter Bildungsprogramme erklärt.

## **Feststellung von Handlungsbedarfen**

Die folgenden Handlungsbedarfe und -empfehlungen beziehen sich auf drei Bereiche:

- a) Stärkung des Einbezugs der Schriftlichkeit in die Sprachförderung
- b) Stärkung der Familienorientierung in Förderprogrammen
- c) Ausbau von Bildungszentren

Im Einzelnen:

- *Literacy & Sprachförderung*  
Angesichts der Bedeutung der frühkindlichen Literalität für die Sprachförderung bei gleichzeitiger, weitgehender Abwesenheit literaler Elemente in den derzeitigen Sprachförderkonzepten wäre zu überlegen, ob Literacy stärker als bisher zu einem Bestandteil von Sprachförderprogrammen werden sollte. Literale Erfahrungen sollten dabei nicht zwingend an die Zielsprache gebunden sein. Innerhalb des familiären Rahmens erworbene strukturelle Kenntnisse bezüglich Schriftlichkeit in der Erstsprache können eine effektive Grundlage für eine spätere oder parallel stattfindende Literalisierung in der Zweitsprache sein. Dies verweist auf eine Priorisierung der Zweisprachigkeit (statt der Fokussierung auf die Zweitsprache).
- *Forschungsdiesiderate Literalität – Migration – Sprachentwicklung*  
Die in Deutschland vorhandenen Studien zur Literacykultur in Familien beziehen sich ausschließlich auf deutsche Familien. Über das Klima der Schriftlichkeit in Migrantenfamilien weiß die Forschung bisher nichts. Ein Programm der Grundlagenforschung in diesem Bereich könnte die Datenlage entscheidend verbessern und wesentliche Erkenntnisse für die Gestaltung von familienorientierten Sprachförderprogrammen liefern. Verschiedene Indikatoren weisen darauf hin, dass eine Förderung der Literalität und die damit einhergehende Ausbildung eines Konzepts von Schriftlichkeit dem derzeit favorisierten Ansatz der Förderung phonologischer Bewusstheit mindestens ebenbürtig ist. Theoretischen Überlegungen zufolge könnte der Erfolg von Trainings zur metasprachlichen Bewusstheit abhängig sein vom Niveau der literalen Vorerfahrungen. Im Gegensatz zur phonologischen Förderung wurde der Ansatz der literalen Förderung bisher nicht im Rahmen eines großen Forschungsprogramms untersucht.
- *Qualifizierung zur familienorientierten Arbeit*  
Die unterschiedlichen Professionen der in der kindlichen Sprachförderung Tätigen sind nicht immer hinreichend auf die pädagogische Arbeit mit Familien vorbereitet. Hier ist auf eine stärkere Fokussierung dieses Bereiches in Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen hinzuwirken.
- *Family Literacy-Modellprogramm*  
Der Grundgedanke einer familienorientierten Literalisierung entfaltet sich seit etwa zwei Jahren langsam in den unterschiedlichen, bildungsrelevanten Institutionen. Die Sammlung von best-practice-Erfahrungen wird in kollegialer Beratung transferiert, einzelne Standorte implementieren Fami-

lienbildung in ihrem Profil. Diese bottom-up-Bewegung an der Basis wäre zu ergänzen durch ein wissenschaftlich begleitetes top-down-Modellprogramm mit einer methodisch differenzierten und externen Evaluation, das die ersten Erfahrungen des Hamburger Projektes konstruktiv einbezieht. Die Ausrichtung des Modellprogramms sollte räumlich, zeitlich, personal und inhaltlich differenziert gestaltet sein, also verschiedene Zielgruppen (hinsichtlich Alter, Milieu, Geschlecht, Ethnie) ebenso einschließen wie verschiedene Orte, unterschiedliche inhaltliche Interpretationen sowie abgrenzbare Formate hinsichtlich Dauer/Intensität. Ein derartiges Modellprogramm wird wesentliche Aussagen hinsichtlich der Effizienz der einzelnen Ausgestaltungen liefern.

- *Aufbau einer nationalen Literacy-Agentur*

Die Ausbildung von Literalität ist lebenslanger Prozess. Literalität entspricht damit einem Querschnittsthema, das sich durch sämtliche Entwicklungsperioden, durch alle Bildungsinstitutionen sowie durch verschiedene politische Ressorts zieht. Um eine Atomisierung der einzelnen Bemühungen in den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen zu vermeiden, wäre daher in Anlehnung an internationale Praxis der Aufbau einer nationalen Literacy-Agentur zu empfehlen. Die genaue Struktur sowie das exakte Aufgabenspektrum sind unter Berücksichtigung der föderalistischen Struktur durch eine einzusetzende Expertenkommission zu erarbeiten.

- *Ausbau von Familien- bzw. Bildungszentren*

Der bereits begonnene Um- und Ausbau von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen zu sozialraumorientierten Familien- bzw. Bildungszentren sollte zielstrebig fortgesetzt werden. Im Rahmen kommunaler Bildungslandschaften wird auf diese Weise versucht, verschiedene Leistungen in einem Modell integrierter Dienste ‚aus einer Hand‘ anzubieten und einer Parzellierung der Angebotsstruktur entgegen zu wirken. Vielfach bereits vorhandene Angebote und Dienste werden Eltern und Kindern so in einer integrierten Form möglichst niedrigschwellig angeboten. Fachkräfte mit sozialem, medizinischem und pädagogischem Hintergrund arbeiten dabei transdisziplinär eng zusammen.

### **Literaturempfehlung:**

Elfert, Maren / Rabkin, Gabriele (Hrsg.) (2007). *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung*. Klett: Stuttgart, i.V.

# **Berichterstattung Workshop III: Eltern/Mütter-Qualifikationsnetzwerke**

***Claudia Rohmann***

Im Workshop III wurden verschiedene Konzepte zu Eltern-/Mütter-Qualifikationsnetzwerken vorgestellt. Die Projekte/Programme konzentrieren sich nicht ausschließlich auf die (sprachliche) Förderung von Kindern, sondern stärken zudem die erzieherischen, sozialen und sprachlichen Kompetenzen der Eltern.

Die vorgestellten türkisch-deutschen Elternbriefe des Arbeitskreises neue Erziehung für Migrantinnen und Migranten zielen auf eine Förderung von Kindern mittels Stärkung der Erziehungskompetenzen der Eltern. Eine mögliche Adaptierung der Elternbriefe in andere Sprachen, wie russisch, polnisch, serbokroatisch, arabisch wurde aufgrund des dargestellten Erfolgs der türkisch-deutschen Version für sinnvoll erachtet. Für die Entwicklung weiterer Sprachfassungen der Elternbriefe wäre, wie bei den türkisch-deutschen Elternbriefen, mit einem gewissen Zeitaufwand zu rechnen. Auch eine mögliche Finanzierung der weiteren Sprachversionen ist noch ungeklärt.

Die Programme „Rucksack“ und „Griffbereit“ verbinden die Qualifizierung der Eltern mit der Förderung der Sprachkompetenz der Kinder. Mütter werden zu Expertinnen für das Erlernen der Muttersprache. Durch Ausbildung der Mütter zu Elternbegleiterinnen wird zudem die Sozialisationskompetenz der Mütter gestärkt. Als empfehlenswert werden sprachhomogene Gruppen erachtet, die eine Beschränkung auf zwei Sprachen (Muttersprache und Deutsch) ermöglichen.

Das Konzept der Family Literacy geht davon aus, dass eine Förderung der Literalität im Kindergarten nur dann Sinn macht, wenn die Eltern mit einbezogen werden, bzw. sich der Gebrauch von Literatur auch im Elternhaus findet. Family Literacy Projekte, wie das Hamburger Projekt FLY zielen nicht nur auf die Sprachförderung der Kinder, sondern stärken auch die Lese- und Schreibkompetenz sowie Erziehungskompetenz der Eltern.

Die Erfahrungen mit Family Literacy Projekten zeigen, dass auch die Förderung von Literalität in den Muttersprachen für den Erwerb der Zweitsprache sinnvoll ist.

Wünschenswert wäre, die derzeit z.B. in Hamburg stattfindende bottom-up Bewegung durch ein top-down Modellprogramm zu ergänzen, um eine Evaluierung zum Zweck der Optimierung zu gewährleisten.

Im Laufe des Workshops wurde deutlich, dass mit unterschiedlichen Ansätzen eine sinnvolle Förderung von Kindern und Eltern erreicht werden kann.

Die vorgestellten Projekte zeigen, dass durch die Einbeziehung der Eltern und ihrer Sprache auch der oftmals schwierige Zugang der Elementareinrichtungen zu den Familien verbessert wird.

Zudem ist von der Einbeziehung der Eltern ein längerfristiger Effekt zu erwarten, da die Wirkung von befristeten Sprachförderprogrammen häufig nach kurzer Zeit nachlässt. Sinnvoll ist in diesem Zusammenhang auch die Vernetzung von Kindergärten und Grundschulen, da eine Fortführung bzw. Ergänzung der Programme insgesamt als sinnvoll angesehen wird.

Die vorgestellten Programme/Projekte sind häufig jedoch nur regional bekannt, bzw. wie im Fall der türkisch-deutschen Elternbriefe, auf eine sprachliche Gruppe beschränkt.

Dies führt dazu, dass in den Elementareinrichtungen die Notwendigkeit zur gezielten sprachlichen Förderung von Migrantenkindern sehr deutlich wahrgenommen wird, ohne dass jedoch Lösungsansätze bekannt sind. Hier könnte systematische Aufklärung über die vorhandenen Programme hilfreich sein. Unklar blieben auch die Möglichkeiten einer dauerhaften Finanzierung.

# Kindergarten der Zukunft

***Ilse Wehrmann, Bundesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V., Bremen***

Bildung und Erziehung im Elementar- und Primarbereich sind heute zentrale Themen nationaler und internationaler Bildungspolitik. In Kindergärten und Schulen werden nun einmal die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass sich heranwachsende Generationen in der Welt von morgen erfolgreich behaupten. Wenn hier Lernprozesse angestoßen und individuelle Kompetenzen gefördert werden, profitieren die Kinder davon in Form von Wissen, das in weiteren Bildungsstufen nicht mehr so schnell verloren geht – mehr noch, es wird bei entsprechender Förderung kontinuierlich weiterentwickelt.

Das deutsche Bildungssystem muss bei der frühen Förderung dringend verbessert werden. Die Bildungs- und Erziehungsangebote von Kindergärten und Grundschulen weisen im Vergleich mit denen anderer Nationen deutliche Schwächen auf. Vor allem für die Kleinsten wird bislang zu wenig getan.

Als starke und gleichwertige Partnerschaft – so sieht die OECD (Organisation für Economic Cooperation und Development) nach Evaluationsstudien in verschiedenen nationalen Kita-Systemen das optimale Verhältnis zwischen Kindertageseinrichtungen und dem schulischen Bildungswesen. Aus den OECD-Berichten und aus anderen internationalen Studien und nicht zuletzt auch aus der Beobachtung in Deutschland wissen wir, dass die Herstellung einer wirklichen gleichberechtigten Partnerschaft zwischen Kita und Grundschule keine einfache Aufgabe ist. Der Weg dort hin wird erschwert durch beharrliche Unterschiede im jeweiligen Selbstverständnis als Bildungseinrichtung, durch verschiedene Traditionen und Akzentuierungen in Bildungsphilosophie und Lernkultur, durch unterschiedliche Interpretationen von pädagogischen Kernbegriffen (Lernen, Spielen, Schulfähigkeit und Leistung), durch andere Formen der Familienorientierung, durch unterschiedlich definierte Berufsprofile und Berufskulturen oder durch wenig etablierte Strategien der Koordination und der Kooperation auf der administrativen Ebene. Insofern können Annäherungsversuche nur als langfristige Projekte gesehen werden – so Pamela Oberhuemer in Klein & Groß 9/2006.

In die frühkindliche Bildung und Persönlichkeitsentwicklung unserer Kinder zu investieren heißt, in die Zukunft zu investieren. Auf diesem Gebiet und im Hinblick auf die Kinderfreundlichkeit sind uns andere Länder weit voraus. Bündnisse für Familien haben nur dann Aussicht auf Erfolg, wenn sie auch Bündnisse für Kinder und Bündnisse für eine andere, bessere und bedarfsorientierte Infrastruktur in der Kindergartenbetreuung darstellen. In der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung müssen die Weichen neu gestellt werden, um zu verhindern, dass Deutschland im internationalen Wettbewerb als Bildungs- und damit auch als Wirtschaftsstandort den Anschluss verliert. Denn: Wissen ist unser wichtigster Rohstoff, den wir nicht vergeuden dürfen.

Bildung beginnt nicht erst in der Schule: Bereits im Kindergarten werden entscheidende Weichen für die Bildungsbiografien der Kinder und die Entkopplung der sozialen Herkunft gestellt. Alle Kinder müssen die besten Startbedingungen von Beginn an erhalten, damit ihnen alle weiteren Bildungswege offen stehen. Ihre Talente und Fähigkeiten sind so früh wie möglich zu entfalten. Deshalb ist der frühkindlichen Bildung ein größerer Stellenwert einzuräumen. Die Bedeutung des Kindergartens ist dabei zentral: Er ist zur ersten Stufe des Bildungssystems auszubauen, auf der alle weiteren Bildungsstationen aufbauen können. Im Kindergarten müssen die Grundkompetenzen der Kinder gestärkt werden – dies gilt insbesondere für die Sprachentwicklung, den Umgang mit Zahlen, Größen und Naturphänomenen und für die Entwicklung als lernende Persönlichkeit.

Wir brauchen einen Mentalitätswandel für Kinder und die Einsicht, dass die frühkindliche Bildung und Betreuung für die Zukunft unseres Landes entscheidend und damit eine öffentliche Aufgabe von gesamtgesellschaftlicher Bedeutung ist. Deshalb brauchen wir dringender denn je ein träger- und parteienübergreifendes Bündnis für Kinder. Hier sind alle gesellschaftlichen Gruppen gefordert. Wir brauchen nicht weniger als einen Richtungswechsel, um unsere Kinder, ihre Entwicklung und Förderung in den Mittelpunkt zu stellen.

Den Übergang vom Kindergartenkind zum Schulkind erlebt ein Kind normalerweise als wichtige Änderung seines Status. Es fühlt sich deutlich „größer“ und erwartet, dass ihm mehr und andere Rechte zugestanden werden als bisher. Zumeist sieht es der größeren Selbständigkeit mit Freude und Stolz entgegen.

Die Vorstellungen eines Kindergartenkindes kurz vor dem Übergang zur Grundschule sind geprägt von der Erwartung, dort lesen, schreiben und rechnen zu lernen. Dadurch verspricht es sich persönlichen Gewinn und ein Mehr an Gemeinsamkeiten mit den Erwachsenen, die diese Fähigkeiten schon beherrschen. Vermutlich erwartet es von der Erweiterung seiner Kompetenzen auch ein Mehr an Anerkennung. So bewirkt der Übergang für viele Kinder einen Motivationsschub. Sie wollen Neues lernen und begegnen den neuen Herausforderungen energisch, mitunter aber von der Befürchtung begleitet, dass nicht alle Anforderungen zu bewältigen seien:

- Das Kind muss sich am Aufbau einer neuen Gruppe beteiligen, die größer ist als die bisher bekannte Gemeinschaft im Kindergarten; zudem ist sie altershomogen zusammengesetzt.
- Neue Umgangsregeln und Verhaltensformen in der neuen Institution müssen erprobt und ausgehandelt werden.
- Das Kind muss damit zurecht kommen, dass nicht jedem die gleiche Aufmerksamkeit und individuelle Begleitung gegeben werden kann.
- Es muss einen Perspektiven- und Rollenwechsel verarbeiten: im Kindergarten gehörte es zu den Großen/Alten, in der Grundschule gehört es zu den Jüngsten.

- Die pünktliche Anwesenheit zum Schulbeginn, das Einordnen in einen stärker fremdbestimmten Zeitplan und das Aufschieben von sozialen und vitalen Bedürfnissen erfordern ein (neues) Zeitmanagement.

Folgende Kompetenzen helfen Kindern, den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aktiv mit zu gestalten und erfolgreich zu erleben:

- Ein Kind, das sich selbst bewusst ist, dass es schon vieles gelernt und in seinem Leben bereits vielfältige Fähigkeiten und umfangreiches Wissen erworben hat, kann die neuen Herausforderungen mit Selbstvertrauen annehmen und seine Motivation erhalten.
- Ein Kind, das im Kindergarten erfahren konnte, was ihm hilft, Unsicherheit und Angst zu überwinden, wird in der neuen Situation darauf zurückgreifen.
- Ein Kind, das durch den/die Erzieher/in gefördert wurde, seine Wünsche und Meinungen – auch in der Kindergruppe – zu vertreten und das ange-regt wurde, Kritik zu äußern und Kritik anzunehmen, wird beim Übergang eher eine aktive Rolle und Verantwortung für sich selbst und andere übernehmen.
- Ein Kind, das im Kindergarten erfahren konnte, dass sowohl interessen-gebundene Beziehungen ihren Wert haben als auch Beziehungen, die durch ein Kennenlernen über einen längeren Zeitraum entstehen, wird sich mit wechsellvollen Beziehungen in der Grundschule zurecht finden.
- Ein Kind, das gewohnt ist, in Konflikten die eigenen Gefühle zu benennen und die Gefühlslage des Gegenübers nachzuempfinden, wird durch wechselnde Bevorzungen und zeitweise Ablehnung weniger verunsichert.
- Ein Kind, das im Kindergarten ein Gefühl dafür entwickelt hat, wie viel Zeit es für welche Tätigkeiten braucht, wie lange es sich anfühlt bis eine halbe Stunde oder eine Stunde vergangen ist und wie unterschiedlich dieses Gefühl sein kann, je nachdem ob man sehnlich auf etwas wartet oder ob man abgelenkt ist, wird in der Lage sein, die eigenen Bedürfnisse mit den äußeren Anforderungen auszubalancieren.

Wird ein Kind eingeschult, müssen sich auch die anderen Familienmitglieder in neue Rollen, Rechte und Pflichten einfinden. Das Kind erlangt einen neuen Status, Eltern und Geschwister müssen sich darauf einstellen. Betroffen ist auch die Alltagsorganisation, nun müssen die zeitlichen Verpflichtungen der Schule eingehalten werden. Das den Eltern bisher zustehende Recht, in allen wesentlichen Angelegenheiten des Kindergartens mitentscheiden zu können, gilt im Rahmen der Schule nicht.

Viele Eltern erleben den Übergang ihres Kindes in die Grundschule darum als Stress. Sie knüpfen Hoffnungen und Erwartungen für die Zukunft ihres Kindes an die Schulleistung und befürchten, dass ihr Kind die geforderten Leistungen nicht erbringen kann oder dass die Leistungen ihres Kindes nicht angemessen bewertet werden. Im Kindergarten wirkt sich das häufig so aus, dass Eltern vor allem in den letzten Monaten vor dem Einschulungstermin

sich eine möglichst hohe Gewissheit verschaffen wollen, dass ihr Kind den Ansprüchen der Grundschule genügt.

Zu den Aufgaben der Erzieher/innen gehört es, Eltern rechtzeitig Gespräche anzubieten, um die Kompetenzen zu thematisieren, die Voraussetzung sind, damit die Kinder sich den Lerninhalten mit ungeteilter Aufmerksamkeit zuwenden können. Die Hoffnungen und Befürchtungen der Eltern müssen dabei Ausgangspunkt sein und offen zur Sprache gebracht werden. Ziel solcher Gespräche ist, zu verdeutlichen, worin die Verantwortung des Kindergartens für die Schulvorbereitung liegt und was die Eltern beitragen können, um den Übergang vorzubereiten und zu begleiten. Den Eltern, die dem Schulsystem wenig vertrauen oder die vor dem Übergang ihres Kindes in die Schule überwiegend Befürchtungen hegen oder Eltern mit einer anderen Familiensprache als Deutsch sollen ausreichend Gelegenheit haben, ihre Bedenken zu äußern. Die Gestaltung des Übergangs und die Wahl der Schule erfordern besondere Aufmerksamkeit in den Gesprächen mit Eltern von Kindern mit Behinderungen. Gesprächsrunden für Eltern der Kinder, die demnächst eingeschult werden, stärken ihre Erziehungskraft ebenso wie Einzelgespräche bei Bedarf.

In der Vorstellung vieler Erwachsener wird der ideale Übergang vom Kindergarten in die Grundschule durch ein hohes Maß an Kontinuität geprägt.

Aus der Perspektive von Kindern kann das ganz anders aussehen. Ein Kindergartenkind erlebt die Statusveränderung zum Schulkind vielleicht nur dann als gewinnbringend, wenn sich die Grundschule deutlich vom Kindergarten unterscheidet. Ist dies nicht der Fall, kann das Kind um seinen Gewinn gebracht werden. Eine Grundschule, die dem Kindergarten im Erleben des Kindes zu ähnlich ist, würde ihm anspornende Herausforderungen für seine Entwicklung vorenthalten, würde es vielleicht sogar langweilen. Der Beginn in einer neu zusammengesetzten ersten Klasse ist nicht nur ein Verlust an Kontinuität, sondern auch eine Chance, sich neu zu definieren und neue Fähigkeiten zu entwickeln. Die meisten Kinder sind neugierig auf die neue Lehrerin/den neuen Lehrer, die neuen Räume, auf neue Methoden und Materialien. Wichtig ist, dass sie für das Kind interessant bleiben.

Vom einzelnen Kind her gesehen ist entscheidend, wie viel Kontinuität und Diskontinuität sich parallel in seinem sonstigen Umfeld ereignen: Bleibt die Familienkonstellation konstant oder wird ein Geschwisterkind geboren? Trennen sich die Eltern, werden Vater oder Mutter arbeitslos, beginnt einer von ihnen eine neue Erwerbstätigkeit? Ist die Familie erst vor kurzem umgezogen? Eine gleichzeitige Konfrontation mit mehreren gravierenden Brüchen kann die Entwicklung des Kindes gefährden. Gerade zum Zeitpunkt des Übergangs in die Grundschule ist es darum wichtig, dass sich die beteiligten Erwachsenen miteinander verständigen.

Ein Kind, das über ausreichend Selbstvertrauen verfügt und dessen sozialer Kontext einigermaßen stabil ist, wird sich eine gehörige Portion Diskontinuität im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule wünschen. Sie ermöglicht

ihm, den neu erworbenen Status zu zelebrieren und zu genießen. Erzieher/-innen können Kinder hierbei unterstützen, indem sie passende Ablösungsrituale entwickeln.

Qualitätsanforderungen zur Gestaltung des Übergangs in die Grundschule:

- Kindergärten sind entscheidend für einen gelingenden Übergang des Kindes in die Grundschule
- Erzieher/-innen unterstützen die Neugier der Kinder, ihre Lernbereitschaft und Vorfreude auf die Schule.
- Sie entwickeln mit den Kindern Strategien, um mit Unsicherheit und Ängsten zurecht zu kommen.
- Sie tragen durch regelmäßige Auswertungen mit Kindern dazu bei, dass diese sich bewusst werden, wie viel Wissen und Fähigkeiten sie bereits erworben haben.
- Sie ermutigen Kinder dazu, ihre Wünsche in der Gruppe zu äußern, ihre Fragen zu stellen, Anderen zuzuhören und Kritik zu äußern.
- Sie widmen auf diese Weise der sprachlichen Entwicklung aller Kinder hohe Aufmerksamkeit
- Sie lassen die Kinder erleben, wie wichtig die Achtung jedes Einzelnen für das eigene Wohlbefinden und für das Zusammenleben in der Gemeinschaft ist.
- Sie unterstützen den Übergang, indem sie passende Ablösungsrituale entwickeln.

### **Wo wir die Probleme sehen**

Sieben, acht, neun und mehr verschiedene Nationalitäten und Sprachen in einer Kindergruppe stellen Erwachsene wie Kinder vor erhebliche Verständigungsprobleme – machen die Gestaltung eines gemeinsamen Kindergartenalltags, an dem alle Kinder gemeinsam und miteinander spielend teilnehmen und teilhaben, fast unmöglich. Ausländische Kinder werden in der Regel sehr früh, nicht selten gewaltsam und in einer sehr sensiblen Phase ihrer Entwicklung, mit dem sprachlichen, sozialen und kulturellen Wechsel konfrontiert. Auch die deutschen Kinder (speziell in diesem sozialen Einzugsgebiet) haben in zunehmendem Maße mit Problemen beim Erlernen der Muttersprache und beim Erwerb kommunikativer Kompetenzen zu kämpfen. Sprachlernen und der Erwerb kommunikativer Kompetenzen sind ein Problem sowohl der deutschen als auch der ausländischen Kinder. Im Umgang mit den sprachlichen und kommunikativen Problemen speziell der ausländischen Kinder herrscht theoretisch wie praktisch eine ziemliche Handlungsunfähigkeit und Konzeptionslosigkeit. Spätestens mit dem Wechsel vom Kindergarten in die Schule wirken sich die Schwierigkeiten dieser Kinder, dem Unterrichtsgeschehen sprachlich zu folgen und die Anforderungen von Unterricht sprachlich zu bewältigen, benachteiligend aus – nicht selten mündet der weitere Weg dieser Kinder in Richtung Sonderschulkarriere.

Alles in allem sind die Probleme dieser Kinder unseres Erachtens in keiner Weise spezifisch sonderpädagogische, sprachheilpädagogische oder sprachtherapeutische Probleme, sondern grundlegend pädagogischer Art, die mit Sprachtherapie und Logopädie allein nicht bzw. nicht länger zu lösen sind.

### **Was wir über die sprachlichen und kommunikativen Probleme der ausländischen Kinder wissen sollten**

„Kommen ausländische Vorschulkinder in eine Kindertagesstätte, lastet meist ein großer Druck auf ihnen, so schnell wie möglich Deutsch zu lernen. Ganz massiv wird die Forderung, wenn die Muttersprache im Kindergarten sogar verboten wird. Wohlmeinende Eltern bemühen sich oftmals selbst, mit dem Kind ‚Deutsch‘ zu sprechen, obwohl ihre eigenen Deutschkenntnisse unzureichend sind. Dies stellt nicht nur ein ungünstiges Sprachvorbild dar, sondern beide Faktoren zusammen können einen Stillstand in der muttersprachlichen Entwicklung der Migrantenkinder bewirken“ (Niklaus, Rapp, Fischer 1996, S. 12).

Hinzu kommt, „dass die Kinder im Alltag immer wieder vermittelt bekommen, dass ihre Sprache eine Minderheitensprache darstellt“, die für die Verständigung in der neuen sozialen Umgebung unbrauchbar ist, die von den meisten Menschen in dieser Umgebung nicht verstanden, vielfach auch nicht gewünscht oder in ihrer Wertigkeit geringer eingestuft wird als die deutsche Sprache.

Nicht selten verlieren diese Kinder die Motivation, sich in ihrer Sprache zu verständigen. Es können massive Sprech- und Kommunikationsverweigerungen, ähnlich dem aus der sprachheilpädagogischen und sprachtherapeutischen Arbeit hinlänglich bekannten Phänomen des ‚Mutismus‘, auftreten. Der Bruch in der Entwicklung der Muttersprache bleibt nicht aus. – Wenn in der Folge die ausländischen oder Migrantenkinder weder die eigene, noch die deutsche Sprache wirklich beherrschen, haben wir es mit dem zu tun, was Wendlandt und Ünsal mit dem Begriff der „Doppelten Halbsprachigkeit“ bezeichnen. – Unter „Doppelter Halbsprachigkeit“ verstehen Wendlandt und Ünsal:

- Fehlende Trennungsfähigkeit zwischen der Mutter- und der Zweitsprache: das Kind mischt beide Sprachen – findet es in der spontan eingesetzten Sprache einen Begriff nicht, wechselt es in die andere Sprache.
- Geringer aktiver und passiver Wortschatz.
- Artikulationsschwierigkeiten, d.h. Wahrnehmung und Produktion bestimmter Laute oder lautlicher Strukturen sind beeinträchtigt.
- Störungen in der Redeflüssigkeit: dem Kind misslingt der Versuch, sich spontan in einer Situation sprachlich zu äußern.
- Die Bezüge zwischen den Sätzen bleiben unklar. Für Zuhörer wird es oft schwierig, aus dem Erzählten einen Zusammenhang herzustellen.

(vgl. Niklaus, Rapp, Fischer 1996, S. 12 f.)

Auch die Sprachpsychologin Gundula List beschreibt als Folge des Bruchs in der muttersprachlichen Entwicklung, verbunden mit der Überforderung der Kinder, tagtägliche Interaktionen in einer fremden, unzureichend beherrschten und kaum vertrauten Sprache kommunikativ bewältigen zu müssen, eine Reihe von Verhaltensweisen, die das eigentliche Problem – die drohende soziale Isolierung – besonders deutlich machen:

Themenvermeidung: das Kind umgeht bestimmte Gesprächsthemen, für die es die nötigen sprachlichen Ausdrucksformen und Ausdrucksmittel nicht verfügbar hat.

Aufgabe der Mitteilungsabsicht: beabsichtigte oder bereits begonnene Mitteilungen werden abgebrochen oder umgangen

Einschränkung der Mitteilungsform: das Kind verzichtet auf notwendige, seine Mitteilungsabsicht und deren Inhalt verdeutlichende besondere sprachliche Wendungen, Intonationen oder gestische Mittel und realisiert ungewollt eine ganz andere Mitteilungsabsicht oder einen anderen Inhalt.

Selbstbeschränkung der Persönlichkeit: das Kind muss sich mit Beschränkungen seiner Mitteilungsbedürfnisse und Mitteilungsansprüche abfinden, weil es den Ton nicht zu treffen vermag, den es in seiner eigenen Sprache gefunden hätte.

Hier sehen wir bestätigt, dass die besonders schwerwiegenden und nachhaltigen Beeinträchtigungen der ausländischen Kinder, resultierend aus ihren sprachlichen und kommunikativen Problemen, ihrem Wesen nach psychischer und sozialer Natur sind!

Schließlich müssen wir wissen: „Über die Muttersprache als erste Sprache festigt sich eine enge Bindung an die Eltern. Viele Bedeutungszusammenhänge des täglichen Lebens, emotionale Befindlichkeiten und Ergebnisse der Selbstwahrnehmung sind daran gekoppelt. – „Über die Muttersprache gestaltet sich die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und der Aufbau einer ungestörten Identität“ (Wendlandt, 1995, S. 88). Wird die eigene Sprache als minderwertig erlebt, breitet sich dieses Gefühl auch auf die ganze Person aus“. (vgl. Niklaus, Rapp, Fischer 1996, S. 13)

Was das Sprachlernen selbst angeht, so ist der berühmte „Sprachbaum“ von Wendlandt meines Erachtens so zu interpretieren, dass es bei der Unterstützung und Förderung der sprachlichen und kommunikativen Entwicklung von Kindern grundsätzlich und vor allem um die Vermittlung von Basiskompetenzen für die Bewältigung der Anforderungen (a) beim Erlernen von Sprache, (b) beim Kommunizieren eigener Mitteilungsinhalte und Mitteilungsabsichten und (c) bei der erfolgreichen Gestaltung sozialer Kontakte und sozialer Beziehungen geht. – Auf eine ebenso knappe wie einfache Formel gebracht:

- Anderen etwas mitteilen bedeutet: „etwas versprachlichen“, d. h. „etwas in Worten darzustellen“! Über alles, was ich hierzu benötige, verfüge ich bereits – ich muss lediglich ausprobieren und herausfinden, wie das geht und was ich machen muss!

- Wenn ich andere verstehen und anderen etwas mitteilen will, muss ich wissen, wie Sprache funktioniert und welche Regeln und Konventionen im Umgang mit Sprache von Bedeutung sind! Das Gelingen einer Verständigung hängt davon ab, wie gut ich Sprache beherrsche und wie erfolgreich ich im Umgang mit Sprache bin!
- Eine gelingende Kommunikation erfordert eigene Erfahrungen und Kompetenzen im Umgang mit Sprache, Neugier, Interesse und Freude am Austausch mit anderen Menschen und Selbstvertrauen in die eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten!

### **Einige abschließende Überlegungen**

Es ist keine neue Erkenntnis, dass sprachliche und geistige Entwicklung grundsätzlich und insbesondere die sprachliche und geistige Entwicklung von Kindern aufs Engste miteinander verknüpft sind. – Die Sprache führt unser Denken über das konkrete anschauliche, bildhafte Erfassen der Welt hinaus zum Begreifen und Verstehen ihrer Hintergründe, Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten. Sprache entscheidet darüber, ob und in welchem Maße wir an der sozialen Weitergabe von Wissen und Können, an Erziehung und Bildung teilhaben. Sprache entscheidet über unseren schulischen und beruflichen Werdegang. Sprache entscheidet über unsere Möglichkeiten unseren Platz in dieser Welt einzunehmen, zu gestalten und zu behaupten und darüber, ob und wo wir dazugehören oder ob und wovon wir ausgeschlossen sind.

An sich und grundsätzlich ist Zweisprachigkeit oder Mehrsprachigkeit etwas, mit dem Kinder umgehen oder umgehen lernen können. Sie tun dies in der Kindern eigenen Art und Weise, wie sie alles Neue untersuchen, erproben, erforschen, entdecken, sich aneignen und benutzen – mit ihren Sinnen, mit ihrem Körper, mit ihren Gedanken, ihren Vorstellungen und ihren Ideen. Indem wir an den sensomotorischen und kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder ansetzen und sie fördern, wollen wir die natürlichen Ressourcen der Kinder in Richtung Kennenlernen und Handhabenslernen nonverbaler und verbaler Formen der Darstellung und der Selbstdarstellung, Kennenlernen und Handhabenslernen sprachlicher und speziell deutschsprachiger Formen des Ausdrucks und der Mitteilung, Selbsterprobung und Selbstaneignung der damit verfügbaren Möglichkeiten der Versprachlichung eigener Mitteilungsinhalte und Mitteilungsabsichten nutzen und nutzbar machen. Indem wir an der natürlichen Sprachfreude der Kinder, ihrem natürlichen Interesse am Nachahmen und ihrer natürlichen Neugier ansetzen, wollen wir speziell den sog. Migrantenkindern ihr Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zurückgeben. Indem wir die Kinder miteinander spielen und Gelerntes im Spiel erproben lassen, wollen wir ihnen die Möglichkeit geben, erfolgreich zu sein und sich erfolgreich zu erleben.

Vor allem hoffen wir, auf diese Weise eben den Teufelskreis zu durchbrechen, durch den Kinder – bedingt durch ihren unzureichenden Zugang zu der Sprache, in der sie sich schulisch, beruflich und sozial bewegen müs-

sen – schulisch, beruflich und sozial dadurch benachteiligt werden, dass sie ihre wirklichen Fähigkeiten lediglich sprachlich unzureichend darstellen und vermitteln können.

Untersuchungen aus den Jahren 1988 bis 1992 von Prof. Dr. Manfred Heine-  
mann an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz belegen, das inzwischen  
ca. 25 % der dreieinhalb- bis vierjährigen Kinder in Deutschland sprachent-  
wicklungsverzögert oder sprachentwicklungsgestört sind. Vor 20 Jahren wa-  
ren dies nur ca. 4 % aller dreijährigen Kinder. Verantwortlich für die enorme  
Zunahme sprachentwicklungsverzögerter, sprachentwicklungsgestörter und  
in ihrer Kommunikation beeinträchtigter Kinder sind vor allem solche Verän-  
derungen kindlicher Sozialisationsbedingungen, die wir schlichtweg als ‚de-  
fizitär‘ bezeichnen müssen, die aber in weiten Kreisen der Bevölkerung und  
insbesondere in bestimmten sozialen Schichten bereits Normalität geworden  
sind. – Ich rede von

- sozialem Druck, Arbeitslosigkeit, ökonomischen Problemen und daraus resultierender Überforderung, Beziehungslosigkeit und Kommunikationsunfähigkeit von Eltern,
- fehlenden körperlichen Betätigungsmöglichkeiten und fehlenden außerfamiliären Umwelterfahrungen, z.B. durch zunehmende Verstädterung und Überbehütung auf Seiten der Eltern,
- unzureichender Sprachanregung und fehlenden Dialogerfahrungen durch einseitigen Konsum technischer und elektronischer Medien, wie Fernsehen, Computer, Computerspiele, ... und zunehmender Kommerzialisierung des Freizeitbereichs.

Gleichzeitig wird immer deutlicher, dass die anstehenden Probleme sprach-  
auffälliger, sprachentwicklungsverzögerter und sprachentwicklungsgestörter  
Kinder im Kindergarten durch Sprachtherapie und Logopädie allein nicht,  
bzw. nicht länger, zu lösen sind!

Folgen wir den Ausführungen von W.E. Fthenakis vom Staatsinstitut für Früh-  
förderung in München (anlässlich eines Vortrages auf einer Fachtagung des  
Landesverbandes Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder in Bremen),  
dann leben wir gleichzeitig in einer Phase grundlegender gesellschaftlicher  
Veränderungen, in der einmal gelernte und einmal gefundene Formen, Stra-  
tegien und Lösungen der Lebensgestaltung und Lebensbewältigung immer  
weniger dauerhaft und übertragbar sind, Flexibilität, Eigeninitiative und Eigen-  
verantwortung, vielseitig und vielfältig einsetzbare Kompetenzen, das Verfü-  
gen über geeignete Strategien für die Problem- und Krisenbewältigung usw.  
indessen in viel höherem Maße über Erfolg und Misserfolg eigener Lebens-  
planung entscheiden. – Für W.E. Fthenakis Grund genug „bisherige Praktiken  
und Annahmen, z.B. über Leben und Lernen in der Kindheit und über die  
gesellschaftliche Funktion von Kindertageseinrichtungen“ in Frage zu stellen  
und eine grundlegende Revision aller pädagogischen Konzepte innerhalb der  
Kindergartenarbeit zu fordern.

Angesichts der Auswirkungen nicht bewältigter gesellschaftlicher und sozialer Veränderungen, wie

- dem kontinuierlich zunehmenden Anteil an ausländischen Kindern unterschiedlicher Nationalität in unseren Kindertageseinrichtungen,
- der dramatisch ansteigenden Zahl sprachauffälliger, sprachentwicklungverzögerter und sprachentwicklungsgestörter deutscher Kinder,
- den daraus resultierenden sprachlichen und Verständigungsproblemen der Kinder untereinander und zwischen Kindern und erwachsenen Betreuungspersonen,
- den daraus resultierenden sozialen und Verhaltensproblemen – von sozialer Selbstisolierung bis hin zu aggressivem und selbstzerstörerischem Verhalten,

halte ich es für dringend notwendig, den Blick von der Therapie auf die Pädagogik zu richten und die Frage nach der Qualität der Förderung sprachlicher und kommunikativer Basiskompetenzen von Kindern in unseren Kindertageseinrichtungen zu stellen!

Grundsätzlich sind Sprache und Kommunikation etwas, mit dem Kinder problemlos umgehen und das sie in den ersten Jahren ihrer familiären Sozialisation relativ schnell und problemlos erlernen. Sie tun dies in der Kindern eigenen Art und Weise, in der sie alles Neue untersuchen, erproben, erforschen, entdecken, sich aneignen und benutzen: mit ihrer natürlichen Begabung „zu sprechen“ und „zu lernen“, ihrem natürlichen Interesse „nachzuahmen“, ihrer natürlichen Neugier, ihrer natürlichen Freude am eigenen Erfolg und ihren allen Kindern dieser Welt eigenen Formen: **dem Spiel !!!**

Wenn wir nun in diesem Jahr und in den Jahren davor begonnen haben, in mehreren Kindergärten „Spracherziehung für ausländische Kinder“ und „Spracherziehung für deutsche Kinder“ anzubieten, so aus der Überzeugung heraus, dass dies ein richtiger Schritt in Richtung Qualifizierung unseres pädagogischen Betreuungs- und Förderangebots für Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren, Professionalisierung der Kindergartenarbeit vor dem Hintergrund sich verändernder Sozialisationsbedingungen von Kindern und Vermittlung wichtiger Basiskompetenzen bei Kindern mit Blick auf eine erfolgreiche Lebensbewältigung ist.

Basiskompetenzen im sprachlichen und kommunikativen Bereich sind jene Kompetenzen, die das Kind im Umgang mit Kindern oder Erwachsenen kennen und anwenden lernt, um soziale Kontakte zu Kindern und Erwachsenen herzustellen, um seine Befindlichkeiten, Absichten und Gefühle auszudrücken und mitzuteilen, „so dass sie als Signale von anderen Menschen verstanden werden und sie sich darauf beziehen können“ (Kühl 1999). Die Bandbreite sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen reicht von mimischen und gestischen Mitteilungen bis hin zur differenzierten Ausdrucksfähigkeit in zwei Sprachen und Lebenswelten.

Kompetenzen im sprachlichen und kommunikativen Bereich zu entwickeln, bedeutet für das Kind, konkrete Lösungen für konkrete Lebenssituationen zu

entwickeln und zu lernen, wann, wo, bei wem und unter welchen Bedingungen es die gefundenen Lösungen wiederholen = übertragen kann, gegebenenfalls variieren muss oder alternative Lösungen benötigt, um erfolgreich zu sein. – So wie das Greifen mit der Hand bedeutet, etwas festhalten zu können oder zu geben, das Laufen die Möglichkeit eröffnet, zu kommen oder zu gehen, beinhalten Kommunikation und Sprache die Möglichkeit, soziale Kontakte und Beziehungen zu Kindern und Erwachsenen herzustellen und zu gestalten, eigene Absichten, Vorstellungen und Wünsche in das gemeinsame Tun einzubringen, zu partizipieren und den eigenen Platz in der sozialen Gemeinschaft von Kindern und Erwachsenen zu beanspruchen und einzunehmen!

### **... unsere erste Überlegung!**

Was ich Anderen mitteilen will, muss ich beim Namen nennen = benennen können!

Anderen etwas mitteilen, bedeutet „etwas in Worten darstellen“ = „etwas versprachlichen“.

Das wiederum bedeutet „Sprechen“ – und alles was ich dazu brauche, kann ich wiederum an und in mir selbst entdecken!

Da Kinder im Kindergartenalter vor allem spielen wollen, sollen sie auch spielend lernen. So lernen sie das Prinzip, etwas darzustellen und zu versprachlichen über altbekannte Kinderspiele kennen, die in ihrem Kindergarten gespielt werden – wie

- Punkt, Punkt, Komma, Strich – fertig ist das Mondgesicht, oder
- Jetzt zieht Hampelmann sich seine Schuhe an, und
- alle Arten von Fingerspielen, Körperspielen und vieles mehr!

Wir appellieren dabei vor allem an die natürliche Sprechfreude der Kinder, ihr natürliches Interesse am Nachahmen und ihre natürliche Neugier, durch Nachsprechen, selbst herauszufinden, wie die Wörter in der neuen Sprache klingen, wie sie gesprochen werden müssen, um so zu klingen und was sie benennen.

Förderung der Sprechfreude erscheint uns in diesem Zusammenhang als ein ganz wesentlicher Ansatz, denn sprachauffällige, ausländische Kinder weisen häufig ausgeprägte Sprachentwicklungsrückstände auf. Die Folge dieser sprachlichen Beeinträchtigung kann ein Rückzugsverhalten sein, das sich in „Sprechscheu und Kommunikationsabwehr“ (Wendlandt 1995) ausdrückt und gleichzeitig oft zu motorischer Unruhe und „aggressiven Mitteilungen“ führt (Niklaus, Rapp, Fischer, 1996).

Die für den/die Erzieher/in, Pädagogen/in oder Therapeuten/in gleichermaßen wesentliche Orientierung „Inhalt vor Form“ bedeutet, zunächst einmal darauf einzugehen, was das Kind erzählt und weniger darauf, wie es spricht. – Entscheidend ist, dass das Kind überhaupt redet – dass es Vertrauen in

seine Fähigkeiten gewinnt und unbefangenen versucht, auf andere zuzugehen, sich mitzuteilen und etwas zu versprechen!

### **... unsere zweite Überlegung !**

Mitspielen, Mitmachen, Sich Beteiligen beinhalten, eigene Wünsche und Absichten mitteilen zu können und Andere zu verstehen!

Wenn ich Andere verstehen und Anderen etwas mitteilen will, muss ich die Regeln und Konventionen einer Sprache kennen und handhaben können!

Dazu muss ich ausprobieren und kennen lernen, wie Sprache funktioniert!

Auch hier wollen wir den spielerischen Weg über Kinderspiele gehen, wie sie von den Kindern im Kindergarten täglich gespielt werden. – Kinderspiele wie

- Bello, Bello, dein Knochen ist weg, oder
- Fischer, Fischer, wie tief ist das Wasser, oder
- Jetzt machen alle so wie ich

und viele andere.

All das sind in erster Linie Spiele, bei denen es darauf ankommt, dass ein Kind einer Gruppe von Kindern sprachlich mitteilt, was sie tun sollen und diese hat dann den Inhalt dieser Mitteilung auszuführen. – Wichtig sind in diesem Zusammenhang die meist einfachen und sich wiederholenden sprachlichen Texte, denn Texte in einer einfachen und sich durch wiederholtes Spielen einübenden Form sind immer auch wertvolle Modelle für sprachliche Handlungen – Modelle für Lösungen von Anforderungen nach dem Schema – Ich möchte Anderen etwas mitteilen – wie mache ich das? –

### **... unsere dritte Überlegung !**

Eine gelingende Kommunikation mit anderen Menschen / mit anderen Kindern erfordert eigene Erfahrungen im Umgang mit Sprache, Neugier, Interesse und Freude am Austausch mit anderen Menschen und Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten !

Das Gelingen einer Verständigung hängt davon ab, wie gut ich meine Sprache beherrsche und wie erfolgreich ich im Umgang mit meiner Sprache bin!

Erfolgreich Kommunizieren beinhaltet sprachliche Kontaktaufnahme und Dialog-gestaltung mit konkreten Personen, in konkreten Situationen, unter konkreten Bedingungen. Die Anforderung für Kinder besteht darin, die gelernten und verfügbaren sprachlichen Ausdrucksformen und Ausdrucksmittel in konkreten Situationen und unter konkreten Bedingungen zu aktualisieren, ihre Eignung in Bezug auf die Darstellung der eigenen Mitteilungsinhalte und die Verwirklichung der eigenen Mitteilungsabsichten zu überprüfen und die realen Erfolgsaussichten in Bezug auf den oder die konkreten Adressaten, die konkrete Situation und die konkreten Bedingungen einzuschätzen.

## **Literatur:**

J. Kühl: Kompetenzentwicklung und Prozessqualität in der integrativen Kindergartenarbeit. Hrsg.: Bremische Evangelische Kirche/Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder. Bremen 1999

Niklaus, Rapp und Fischer: Zweisprachigkeit – Einblicke in die Arbeit mit Migrantenkindern. Unveröffentlichte Projektarbeit an der staatlich anerkannten Schule für Logopädie der Angestelltenkammer Bremen in Kooperation mit dem Zentralkrankenhaus St. Jürgen-Straße, Bremen 1996

W. Wendlandt: Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung, Stuttgart 1995

W. Wendlandt: Grundkenntnisse und Handlungshilfen für den Umgang mit zweisprachig aufwachsenden <Kindern in der sprachtherapeutischen Praxis. In: Sprache, Stimme, Gehör. März 1992

Ünsal, Figen und Wendlandt: Doppelte Halbsprachigkeit bei türkischen Migrantenkindern. Bedeutung – Pädagogik – Sprache. Tagungsbericht. Hrsg.: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Marburg 1990

## Förderansatz der flexiblen Schulanfangsphase

*Ulrike Grassau, Senatsverwaltung f. Bildung, Jugend und Sport, Berlin*

Ziel der flexiblen Schulanfangsphase ist die **individuelle Förderung von Kindern**, die mit unterschiedlichsten Bedürfnissen, Fähigkeiten, Begabungen, Lernrhythmen, Theorien über die Welt, also mit dem, was sie in den rd. 5 Jah-



ren erworben haben, in die Schule kommen. Diese Heterogenität ist nichts Neues, auch schon vor Einführung der Schulanfangsphase umfasste eine Lerngruppe Kinder mit höchst unterschiedlichen Entwicklungsaltern.

Heterogenität an sich ist allerdings noch kein Garant für **innovative Unterrichts- und Schulentwicklung**. Die Aufgabe der Schulanfangsphase besteht darin, eine optimale Passung zwischen den Lernvoraussetzungen des Kindes, und den Anforderungen von Unterricht zu erreichen und zwar für alle, auch bei Kindern mit einer nichtdeutschen Muttersprache oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Das ist nicht einfach und erfordert einen großen Einsatz und gelingt nur in Zusammenarbeit mit mehreren Akteuren: Lehrkräften, Erziehern, Sonderpädagogen und Eltern.

Die Einführung der flexiblen Schulanfangsphase in Berlin ist eine Reaktion auf **lern- und entwicklungspsychologische Erkenntnisse**. Befunde zeigen, dass Zurückstellungen und spätere Einschulung, also das Warten auf „Schulreife“ nicht zu erfolgreichen Schulleistungen führt. „Schulreife“, verstanden als inneren, von außen nicht zu beeinflussenden Reifungsprozess, ist eine heute nicht mehr haltbare Auffassung. Im Gegenteil – heute kennen wir die

große Bedeutung von Lernangeboten und Lernvorgängen beim Erwerb von Schulfähigkeit.

Die flexible Schulanfangsphase ist folglich nicht nur ein Organisationsmodell. Das Entscheidende daran sind folgende **Merkmale** (1-3) und die **flankierenden Maßnahmen** (4-9), die in Berlin damit verbunden sind und dazu beitragen, das oben dargestellte Ziel zu erreichen.

1. Die Schulanfangsphase fasst die Jahrgangsstufen 1 und 2 zusammen. Flexibel heißt sie, weil die Kinder sie **in 1 bis 3 Lernjahren durchlaufen** können, in der Regel in 2 Jahren. Das 3. Jahr wird auf die Schulbesuchsjahre nicht angerechnet. Es gibt keine Zurückstellungen und kein Sitzenbleiben. (Beginn: 2005/06)
2. Die Kinder lernen **jahrgangsgemischt** in zwei Jahrganggruppen: 1/2 und 3/4, derzeit an rd. 100 Grundschulen in Berlin, ab 2007/08 verpflichtend für alle in 1/2.
3. Die Kinder werden **integrativ** unterrichtet. Es gibt keine separaten Klassen z. B. für Kinder ohne ausreichende Deutschkenntnisse. Die Förderung kann unterschiedlich organisiert werden, insbesondere durch zusätzlichen Teilgruppenunterricht, temporäre Lerngruppen, niedrigere Frequenzen oder den zeitweisen Einsatz von 2 Lehrkräften in einer Klasse. Die Akzeptanz der Unterschiedlichkeit der Kinder steht im Zentrum. Sie berücksichtigt individuelle Begabungspotenziale durch Individualisierung und Differenzierung und integriert lernschwache und behinderte Kinder. Individuelle Unterstützung, wie sie behinderten Kindern in Regelklassen zukommt, steht auch Kindern mit anderen Bedürfnissen zu, zum Beispiel auch Kindern mit besonderen Begabungen.
4. **Vorgezogener Schuleintritt:** Alle Kinder, die im Kalenderjahr des Schuljahresbeginns 6 Jahre alt werden, werden eingeschult (Beginn: Schuljahr 2005/06). Diese Entscheidung ist ebenfalls Folge der Abkehr von „Schulreife“.
5. Der neue Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache (2002) wurde zum Schuljahr 2003/04 verbindlich. Mit Beginn des Schuljahres 2004/05 traten die anderen **neue Rahmenlehrpläne** Grundschule in Kraft. Die Rahmenlehrpläne für die Berliner Schulen sind von Klasse 1-13 runderneuert. Bei der Überarbeitung sind interkulturelle/kulturpädagogische Aspekte immer im Fokus gewesen. Zum Verständnis der Rahmenlehrpläne ist es wichtig zu beachten, dass sie kompetenzorientiert und standardbasiert konzipiert sind. Das bedeutet auch, dass Lerninhalte nicht mehr im Sinne eines Stoff(kanons) verstanden werden, also zu einer insgesamt **veränderten Auffassung von Unterricht**. Damit Kompetenzentwicklung wirksam entfaltet werden kann, werden Inhalte schüler- und lebensnah in jedem Unterricht durch die Lehrenden und Lernenden gemeinsam aufgegriffen und bearbeitet. Der Unterricht ist durch die Balance zwischen Kind- und Sachorientierung gekennzeichnet, vermeidet eine Zersplitterung der Fächer und betont fachübergreifende und fächerverbindende Themen. In diesem Zusammenhang wird auch der Anspruch (seit 1998) **DaZ in**

**allen Fächern** weiter entwickelt. Das LISUM Berlin erarbeitet derzeit eine Fortbildung für Lehrkräfte aller Fächer, in der es nicht um separaten Sprachunterricht geht, sondern um die Einbeziehung und Berücksichtigung von DaZ bei der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Unterricht in allen Fächern inkl. Sport.

6. **Leistungsermittlung, -bewertung und Dokumentation:** Durch regelmäßige Rückmeldungen zur Lernentwicklung wird die Lernbereitschaft und das selbstgesteuerte Lernen der Kinder gefördert. In diesem Zusammenhang ist das schulische und unterrichtliche Lernklima von großer Bedeutung, insbesondere und unerlässlich ist eine hohe Lernerwartung. Neben Lernberatung und prozessbezogenen Leistungsrückmeldungen stehen die Vergleichsarbeiten und Standards, die auf zentrale Ziele der Fächer fokussiert sind. Das Instrumentarium hinsichtlich Sprachförderung hat insbesondere die Schnittstelle Kita-Grundschule im Blick: Sprachlerntagebuch Kita und Lerndokumentation Sprache in der SAPH.
7. Zum Schuljahr 2005/06 wurden die **Horte an die Grundschulen** verlegt. Das bedeutet eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Erziehern und Sonderpädagogen.
8. Die Schulanfangsphase ist eingebettet in die **Ganztagsgrundschulen**. Alle Berliner Grundschulen sind seit 2005/06 Ganztagsgrundschulen mit einem rhythmisierten Angebot von Unterricht und unterrichtsergänzenden Aktivitäten für alle Kinder. Derzeit sind 64 Schulen gebundene Ganztagsgrundschulen und 306 offene Ganztagsgrundschulen.
9. Eine kontinuierliche **Entwicklung** von grundlegenden und begleitenden **Materialien** kommt der Schulanfangsphase zu Gute. In Berlin waren das folgende Publikationen (nach Erscheinungsjahr; [www.berlin.de/sen/bildung](http://www.berlin.de/sen/bildung)):
  - Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache (2002)
  - Berliner Bildungsprogramm (2004)
  - Rahmenlehrpläne Grundschule (2004)
  - Deutsch Plus (2004): Sprachstandsfeststellung für alle
  - Materialien z. Sprachlernen (kontinuierlich ab 2005): 7 von 14 Broschüren zur Sprachförderung erschienen
  - Lernausgangslage Berlin (2006)
  - Sprachlerntagebuch Kita (2006): Handreichung und Ordner für Kind
  - diverse Materialien aus Projekten (u. a. BLK-FörMig, BLK-TransKigs, DJI-Projekt „Sprachliche Förderung in der Kita“, Serviceagentur Ganztag)

## **Handlungsempfehlungen**

Die flexible Schulanfangsphase, die individuelle (Sprach)-Förderung und der jahrgangsübergreifende Unterricht sind **Entwicklungsaufgaben**. Es sind langwierige, viel Einsatz fordernde, aber sehr lohnenswerte und zunehmend die Lehrkraft entlastende Veränderungen. Der größte Entwicklungsbedarf besteht in folgenden Punkten:

1. Unabdingbar für Lehrkräfte, Erzieher, Sozialpädagogen ist die **Kompetenz mit (sprachlicher) Heterogenität umgehen** zu können. Das gründet auf der grundsätzlichen Einstellung, dass Lernen individuell erfolgt, sowohl was die Reihenfolge einzelner Lernschritte als auch die Lerngeschwindigkeit anbelangt. Angesetzt werden muss beim Können, die Lerner müssen im Mittelpunkt stehen, ernst genommen werden.

Weil empirisch begründet, muss nicht mehr geprüft werden, ob dieser Lernbegriff für Schule und Unterricht der richtige Ansatz ist, sondern wie er umgesetzt werden kann, sowohl organisatorisch als auch inhaltlich.

Folglich bedarf es ausreichender Unterstützungsangebote für Lehrkräfte, die u. a. folgende Fragen beantworten: Wie schaffe ich eine vorbereitende Lernumgebung? Welche Organisationsformen eignen sich? Welche Vorteile haben jahrgangsübergreifende Lerngruppen? Welche Möglichkeiten bieten die verlässliche Halbtagsgrundschule und die Ganztagsgrundschule? Wie rhythmisiere ich einen Schultag?

Trotz Reform der Erzieher- und Lehrerausbildung und guter Materialien ist hier großer Handlungsbedarf, insbesondere bezüglich Mehrsprachigkeit und interkultureller Bildung und Erziehung. Dabei geht es nicht nur um die Qualifizierung Einzelner, sondern um die Veränderung größerer Gruppen, nämlich ganzer Schulen. Das erfordert einen entsprechenden Fortbildungsansatz.

2. Unabdingbar ist das Festlegen von zentralen **Zielen und Zeitmaßnahmeplänen** sowohl von Seiten der Bildungsverwaltung als auch von Seiten der Bildungsinstitutionen Kita und Schule. Hierzu dienen Instrumente wie Zielvereinbarungen, Schulprogramme, schulinterne Curricula, Sprachförderprogramme, schulinterne Evaluation, externe Inspektion – alles Instrumente, die weiterentwickelt werden müssen.

3. Unabdingbar ist die ernstgemeinte Einbeziehung von **Eltern** in den Schulentwicklungsprozess, insbesondere von Eltern mit Migrationshintergrund. Themen wie Bewertung von Schülerleistungen, Unterrichtsorganisation (z. B. Rhythmisierung) und individuelle Förderung müssen diskutiert werden, alles im Rahmen des neuen Lernbegriffs. Inhalte und Formen der Elternarbeit sind dementsprechend auszubauen und weiter zu entwickeln. Das umfasst sowohl das Erlernen von Deutsch und die Erweiterung der Erziehungskompetenz als auch im weiteren Sinne strukturelle Veränderungen, wie z. B. beitragsfreier Kindergarten.

4. Unabdingbar ist die **Zusammenarbeit** der Bildungsinstitutionen Kita und Schule mit den Trägern der Jugendhilfe, die noch engere Verzahnung von Elementarbereich und Primarstufe, die Öffnung zu ihrem Umfeld mit dem Ziel, sich zu Zentren der Kommunikation im Stadtteil zu entwickeln. Dazu gehören auch Kooperationen mit Migrant\*innenorganisationen, Wirtschaft und allen Einrichtungen im Bezirk. Dafür bestehen verschiedene Modelle, z. B. Bildungspartnerschaften, Stipendienprogramme, auch Netzwerke und Entwicklungspartnerschaften.

Gleichzeitig bedeutet das für alle Institutionen, auch für die Verwaltungen, eine **interkulturelle Öffnung**, die über Veröffentlichungen in diversen Herkunftssprachen hinausgeht und insbesondere auf eine veränderte Einstellungspraxis zielt.

Im Rahmen der Kooperation von Kita und Grundschule müssen Fragen des **Datenschutzes** bearbeitet werden, da eine durchgängige, institutionenübergreifende Information über das Können eines Kindes die Voraussetzung für passfähige individuelle Förderung ist.

**5.** Unabdingbar ist eine flankierende praxisorientierte **Forschung**. Universitäten und Institute müssen über das Feststellen von Tatbeständen hinaus Untersuchungen und Studien, auch experimentelle, zu Lösungsansätzen vorlegen. Hier ist ein wichtiger Ansatzpunkt für nicht nur ein Bundesland betreffende Aktivitäten.

## Übersicht: FLEXIBLE SCHULANFANGSPHASE (SAPH) in Berlin

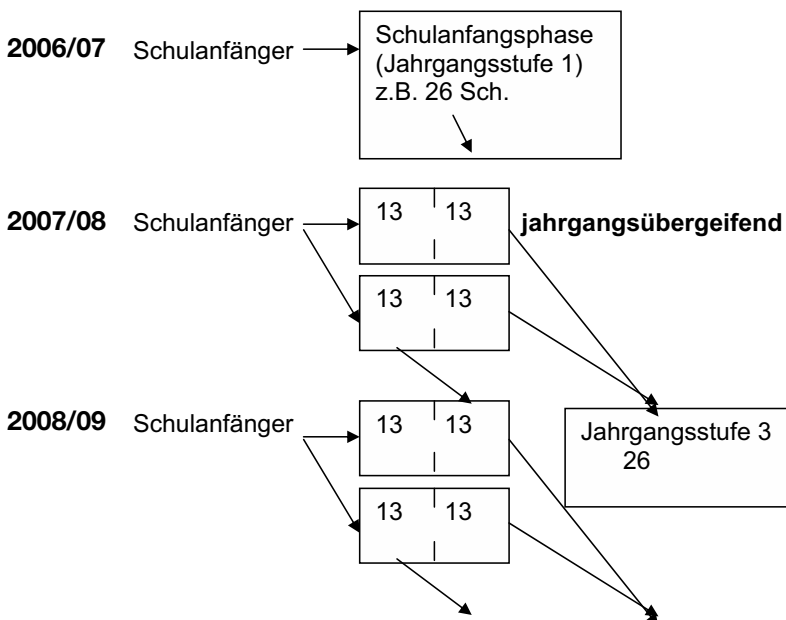
**2004/05** keine Einrichtung von neuen Eingangsstufen (Vorklasse/1. Schuljahr)

letztmalig Vorklasse

Deutsch-als-Zweitsprache (DaZ) letztmalig in separaten Lerngruppen

**2005/06** Beginn der flexiblen Schulanfangsphase:

- Jahrgangsstufen 1 und 2 in 1–3 Lernjahren (i.d.R. in 2 Jahren)
- Vorgezogener Schulanfang (ab 5,5 J.)
  - Dieser Jahrgang bleibt i. d. R. im Klassenverband bis Jahrgangsstufe 6 (noch nicht jahrgangsübergreifend, es sei denn, einzelne Schulen beginnen damit oder führen es fort)
  - Wegfall von Jahrgangsstufen 1 und 2 der Schule für Lernbehinderte
  - Schüler/innen nichtdeutscher Herkunftssprache (ndH), auch Neuzugänge, werden im Rahmen der SAPH individuell gefördert (DaZ-Kleinklassen nur noch für Neuzugänge ab Jahrgangsstufe 3)
  - in Klassen ab 40 % Schülern ndH: Frequenz 20 Schüler/innen



Nicht dargestellt ist das Durchlaufen der flexiblen Schulanfangsphase in ein oder drei Lernjahren.

# **Erfolgreich starten: Das Integrative Sprachförderkonzept in Schleswig-Holstein**

Die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen, Förderzentren und Grundschulen

***Dr. Harald Otto, Ministerium für Bildung und Frauen Schleswig-Holstein***

Die Beherrschung der deutschen Sprache ist entscheidend für Schulerfolg und Bildungschancen, berufliche Möglichkeiten und privates Leben sowie für eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Deshalb haben Kindertageseinrichtungen und Schulen eine große Verantwortung bei der Sprachförderung. Je besser die Sprach- und Sprechentwicklung in den Kitas gelingt, desto besser sind die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Mitarbeit in der Schule. Einer frühzeitigen Förderung und dem Übergang von den Kitas zur Grundschule kommt eine besondere Bedeutung zu. Hier setzt das „Integrative Sprachförderkonzept“ von Schleswig-Holstein an.

Schon seit 1996 fördert das Land die Qualifizierung des pädagogischen Personals von Kindertageseinrichtungen in allgemeiner Sprachförderung. Die Aktivitäten wurden Jahr für Jahr ausgeweitet und 2003 in Zusammenarbeit mit der Landeskoordinatorin für Sprachheilpädagogik in einem „Integrativen Sprachförderkonzept“ gebündelt. Durch rechtlich verbindliche Regelungen, Finanzierungsmittel sowie motivierte und qualifizierte Personen konnten dauerhafte Strukturen etabliert werden. Das Konzept besteht aus den im Folgenden beschriebenen drei eng miteinander vernetzten Handlungsfeldern.

1. Sprachförderung in den Kitas
2. Die Arbeit der Förderzentren
3. Sprachintensivförderung (SPRINT) unmittelbar vor der Einschulung.

Die Landesregierung hat für die laufende Legislaturperiode (2005 bis 2010) insgesamt zur Weiterentwicklung der vorschulischen Sprachförderung 27 Millionen Euro vorgesehen. 2006 sind drei Millionen Euro veranschlagt, ab kommendem Jahr jeweils sechs Millionen.

## **1. Sprachförderung in den KITAs**

- Allgemeine Sprachförderung und Einschätzung der Sprachkompetenz aller Kinder durch fortgebildete Erzieherinnen und Erzieher (seit 1996)
- ab 2007 Ausbau der Präventionsarbeit in Kindertageseinrichtungen durch Sprachförderung in Kleinstgruppen für Kinder mit identifiziertem Förderbedarf (ab Eintritt in die KiTa), Sprachstandseinschätzungen mit SELDAK und SISMIK (Dr. Ulich, München)

- Angebote für Eltern mit Migrationshintergrund, vor allem Mütter, begleitend zu den SPRINT-Kursen, um ebenfalls die Sprache Deutsch besser zu erlernen (Modellversuch 2005, ab 2007 Ausweitung mit dem Programm „Rucksack“ geplant)
- Förderung der phonologischen Bewusstheit („Ohrentraining“; Lernen, Laute in der Sprache wahrzunehmen) bei allen Kindern zur Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb im Halbjahr vor Schuleintritt.

## **2. Die Arbeit der Förderzentren**

Die 120 Förderzentren (ehem. Sonderschulen) – verteilt auf 11 Kreise und 4 krsfr. Städte – stellen ambulante Sprachheillehrkräfte zur präventiven Arbeit in Kindertageseinrichtungen ab. Ihre Aufgabe ist die Beratung der KiTas, Diagnose (Abgrenzung von Sprachförderbedarf und Sprachstörungen) und Behebung der Sprachstörungen sowie Fortbildung für Erzieherinnen. Die Anzahl der Stellen soll schrittweise von derzeit 60 auf 120 Stellen im Jahr 2010 erhöht werden. Im einzelnen:

- Sprachheilförderung für Kinder mit besonderen Sprachauffälligkeiten und Sprachstörungen im Alter von 3 bis 6 Jahren durch die o.g. Sprachheilkräfte (Einzelfallhilfe). Jährlich werden rund 6.000 Kinder mit besonderen Sprachauffälligkeiten und Sprachstörungen vor Schuleintritt in den KiTas von den Sprachheilkräften gefördert. Darüber hinaus haben diese Lehrerinnen und Lehrer nochmals 6.000 Kinder und ihre Eltern sprachheilpädagogisch beraten.
- Sprachheillehrkräfte der Förderzentren bieten regional laufend Fortbildungen an. Damit werden jährlich bis 2010 ca. 500 Erzieherinnen und Erzieher in allgemeiner Sprachförderung qualifiziert, sodass bis 2010 in jeder Kindertageseinrichtung wenigstens eine fortgebildete Erzieherinnen oder ein Erzieher die Sprachförderung verantwortlich betreuen kann (Multiplikatorenfunktion).
- Die fortgebildeten Erzieherinnen und Erzieher sollen sich künftig in regionalen Arbeitskreisen unter Leitung der Sprachheillehrkräfte über ihre Erfahrungen austauschen und unterstützen. Weiterhin ist eine intensivere Zusammenarbeit durch eine „Sprachhotline“ zwischen den Kitas und den Sprachheilkräften aus den Förderzentren in ihrer Nähe zur Beratung und Unterstützung vor Ort vorgesehen.

## **3. SPRINT (Sprachintensivförderung ) unmittelbar vor der Einschulung**

- Erstmals wurde im Herbst 2005 bei den vorgezogenen Einschulungsgesprächen für das Schuljahr 2006/2007 bei rund 28.500 Kindern der Sprachstand eingeschätzt und bewertet. Ergaben sich dabei Hinweise auf Sprachdefizite, erfolgte eine zweite Untersuchung mit Fachkräften, um den Sprachstand dieser Kinder genauer festzustellen. Bei 2.158 Kindern landesweit wurde dann ein Sprachförderbedarf festgestellt (7,6% des Einschulungsjahrganges). Seit Mitte Januar bzw. Anfang Februar 2006 wurden diese Kinder in 294 SPRINT-Maßnahmen gefördert.

- Die Kurse umfassen in der Regel mindestens zehn Wochenstunden und laufen über 20 Wochen (200 Std.). Sie basieren auf Durchführungshinweisen, die in den vergangenen Jahren im Rahmen der SPRINT-Vorläufer erarbeitet wurden und künftig als Standards festgeschrieben werden.
- Entsprechend dem Entwurf des neuen Schulgesetzes soll die Teilnahme an einem SPRINT-Kurs für die Kinder, bei denen Sprachförderbedarf festgestellt wird, ab dem Jahr 2007 verpflichtend sein, soweit sie nicht bereits in einer Kindertageseinrichtung gefördert werden.

### **Zahlen und Fakten zu den SPRINT-Maßnahmen:**

- Der landesweite Durchschnitt der Einschulungskinder mit Migrationshintergrund lag 2005 bei 10,2 Prozent. Die kreisfreien Städte und die Kreise um Hamburg haben einen erheblich höheren Anteil. Den höchsten Anteil erreicht derzeit Neumünster mit 23,2 Prozent.
- Der Migrantenanteil der Kinder in den SPRINT-Gruppen lag bei 65 Prozent. Der Anteil der Kinder aus deutschen Familien, die eine intensive Sprachförderung vor der Schule benötigten, betrug 35 Prozent.
- 96,4 % der Kinder des Einschulungsjahrganges hatten eine KiTa besucht. Von den Kindern, die keine KiTa besucht haben, nahmen 40 % an einer Sprachintensivförderung teil. Dies unterstreicht die Prognose, dass in dieser Gruppe deutlich mehr Kinder Sprachförderbedarf haben als bei den Kindern, die bereits eine KiTa besuchen.
- Die Förderung erfolgte 2006 durch 253 zusätzlich beschäftigte Fachkräfte (davon: 116 Lehrkräfte, vornehmlich mit „Deutsch als Zweitsprache“, 107 fortgebildete Erzieherinnen und Erzieher und weitere 30 Personen).
- Die Koordination der SPRINT-Angebote erfolgt durch die Schulämter in Zusammenarbeit mit den Kindertageseinrichtungen, deren Trägern und den Schulen. Organisatoren und Träger der Kurse waren überwiegend die Schulämter (115 Kurse) sowie Wohlfahrtsverbände (47), die VHS (39), Kommunen (17), weitere Schulträger (18) und einige wenige andere Träger, zum Beispiel der Kinderschutzbund (22).
- 65 Prozent der 294 SPRINT-Kurse fanden in Kindertageseinrichtungen statt, 34 Prozent in den Schulen, einige in anderen Räumen (Problem in Flächenkreisen: effiziente Gruppenbildung mit ca. 5 Kindern, Transport, Fahrtkosten wurden vom Land übernommen).
- Am Ende der SPRINT-Kurse erfolgt eine erneute Sprachstandsüberprüfung und eine Auswertung der Kurse. Sofern weiterer Sprachförderbedarf bei Kindern festgestellt wird, wird eine Förderung in der Grundschule fortgesetzt. Alle Kinder werden eingeschult.

## **4. Fortführende und ergänzende Maßnahmen**

### ***Sprachförderung an den Schulen***

- Seit dem Schuljahr 2002/03 werden in so genannten DaZ-Zentren („Deutsch als Zweitsprache“ (ausgewählte Schwerpunktschulen) Deutsch-Intensivkurse für Schülerinnen und Schüler ohne oder mit äußerst geringen Deutschkenntnissen angeboten. Außerdem stehen für die Sprachförderung an Grund-, Haupt- und Realschulen landesweit 220 Planstellen zur Verfügung. Ziel ist es, durch effizientere Planung und Kooperation der Schulen, flächendeckend im Land DaZ-Zentren einzurichten.
- Die Sprachförderung an den Schulen wird durch eine stärkere Vernetzung und Zusammenarbeit der Fachkräfte für „Deutsch als Zweitsprache“ weiterentwickelt. Im Rahmen eines umfangreichen Projekts zur wissenschaftlichen Auswertung vorhandener Angebote bekommen die Fachkräfte eine qualifizierte Rückmeldung ihrer Arbeit. Gemeinsam mit dem Ministerium werden die Fortbildungen und die Angebote an den Schulen qualitativ verbessert.

### ***Fortbildung und Materialien***

Kostenlose Fortbildung für Erzieherinnen und Erzieher sowie für Lehrkräfte in allgemeiner Sprachförderung und Förderung des Zweitspracherwerbs

- In den insgesamt 1.635 Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein arbeiten derzeit rund 12.300 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Davon haben inzwischen rund 4.000 Fachkräfte eine Fortbildung zur allgemeinen Sprachförderung im Umfang von 40 Stunden absolviert. Rund 1.000 weitere Erzieherinnen und Erzieher wurden bis zum Jahr 2005 darin geschult, mit speziellen Beobachtungsbögen den Sprachstand von Kindern mit Migrationshintergrund einzuschätzen. Diese Fortbildungen werden von derzeit 15 Dozentinnen und Dozenten aus den Sprachförderzentren, pro Kreis eine Person, gestaltet.
- In die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher wurde ein verpflichtendes Modul von 120 Std. betreffend Sprachförderung aufgenommen.

Weitere Informationen gibt es unter: [www.lernnetz-sh.de/foerdesprache](http://www.lernnetz-sh.de/foerdesprache)

## Berichterstattung Workshop IV: Frühkindliche Bildung

*Max Müller-Härlin*

**Ilse Wehrmann**, Abteilungsleiterin des Landesverbandes Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder in Bremen, beklagte, dass sich weder die Kultusminister noch die Jugendminister für die Kindergärten zuständig fühlten; die Kommunen aber hätten kein Geld. So könne aus der Idee Kindergärten als Bildungseinrichtungen nichts werden. Sie forderte, statt 16 Bildungsplänen müsse es einen geben. Der Kindergarten müsse kostenlos sein. In Deutschland habe man zu lange am Bild der allein für die Kinder zuständigen Mutter festgehalten, das habe zum Problem der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, aber auch zum Bildungsrückstand bei Kindern aus sozial schwachen Familien beigetragen. Das alles sei lange bekannt; neu an der Diskussion, und das sei erfreulich, sei, dass sie jetzt „von Männern geführt“ werde und dass der Akzent auf die frühkindliche Bildung gelegt werde. Sie kritisierte aber, dass die Politik meine, mit Bildungsplänen und der Einführung von Sprachtests sei das Problem gelöst.

In der Reaktion auf **Nachfragen** hob Wehrmann hervor, wie wichtig es sei, gerade für die Bildung der Kinder in jungen Jahren gut qualifizierte Erzieherinnen einzusetzen. Die Bremische Evangelische Kirche besetze Leitungsfunktionen in diesem Bereich nur mit Studierenden. Denn gerade hier bräuchten wir „die Besten“. Dabei muss man die Jahre 0-10 als Einheit sehen, in der nicht nur Inhalte, sondern auch Haltungen vermittelt würden. Zugleich mangle es in diesem Bereich immer noch an Forschung. In Neuseeland gebe es bei vier Millionen Einwohnern vier Lehrstühle für frühkindliche Bildung, in Deutschland bei über 80 Millionen Einwohner hingegen nur fünf. Die Klagen über die hohen Kosten für die frühkindliche Bildung könne sie nicht mehr hören, wo doch gerade die ersten Jahre eine Schlüsselphase seien und allein eine Institution wie das Ehegattensplitting den Staat jährlich 22 Mrd. Euro koste. So viel brauche man für die frühkindliche Bildung gar nicht. Sie setze auf die Wirtschaft, die inzwischen viel einsichtiger sei. Frau Dr. Beer-Kern aus dem Arbeitsstab der Beauftragten wandte ein, die Wirtschaft sei so lange einsichtig, wie sie nichts zahlen müsse.

**Ulrike Grassau** aus der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport stellte das seit 2004 stufenweise eingeführte Berliner Konzept einer flexiblen Schulanfangsphase vor und empfahl ganz allgemein für die Schulen erstens, die Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer auszubauen; zweitens, sich klare Ziele zu setzen und Rechenschaft darüber abzulegen, ob sie erreicht worden seien; drittens, die Elternarbeit zu stärken und viertens, Kindertagesstätten und Schulen zu verzahnen. Wie auch Ilse Wehrmann ging sie dabei nicht eigens auf die Gruppe der Migranten ein. Diese lasse sich als Ganzes nicht mehr trennscharf von anderen unterscheiden. Teil des Berliner Konzepts sei unter anderem ein integrativer Unterricht: Es gibt keine eigenen

Klassen für schlecht Deutsch sprechende Schülerinnen und Schüler. Teil des Konzepts sei auch, dass der Lehrplan keine festen Inhalte mehr vorschreibe. Der Unterricht solle „lebensnah“ gestaltet werden.

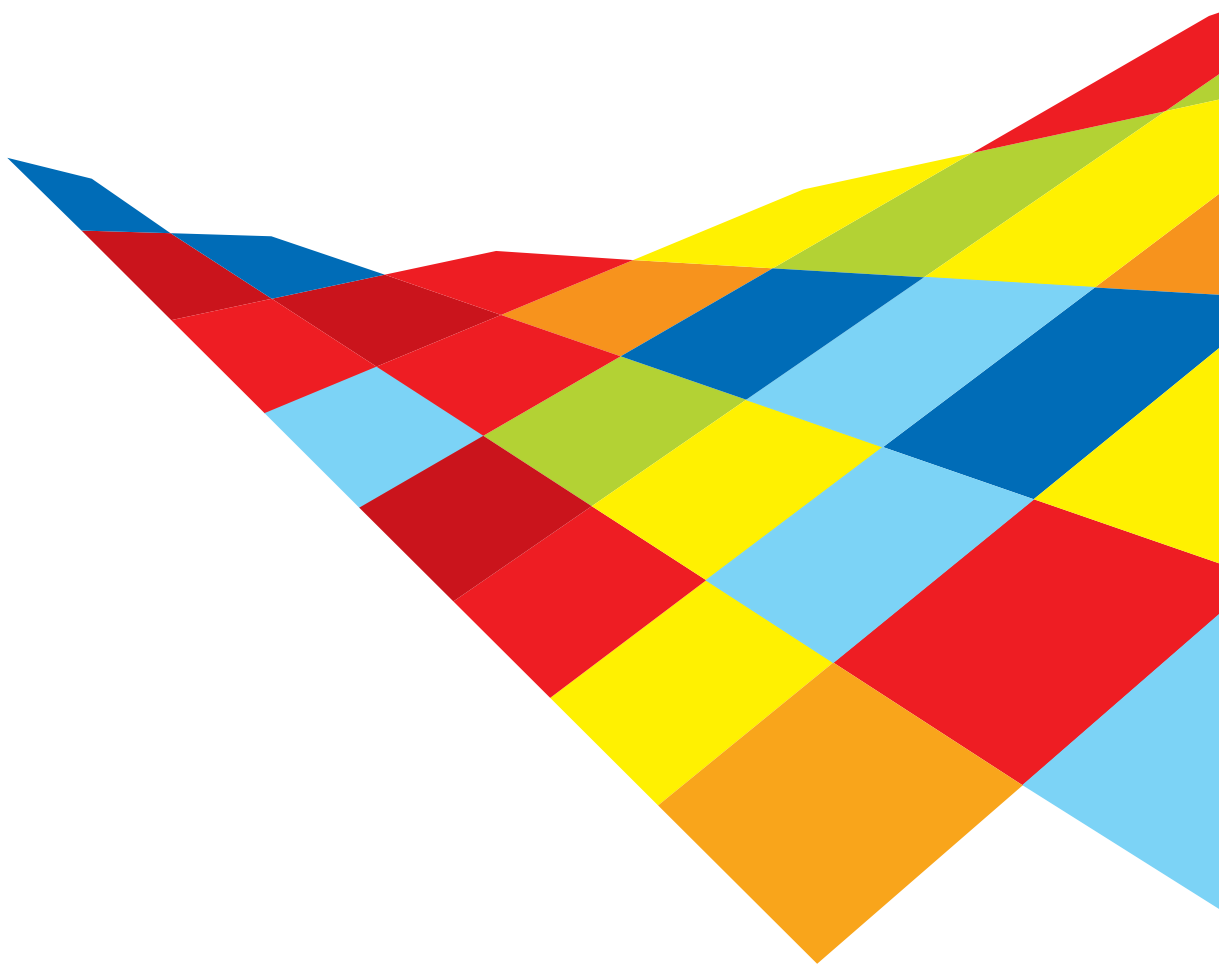
Auf **Nachfrage** erläuterte Grassau, die Zusammenlegung von Horten und Grundschulen bedeute nicht notwendig, dass es nun in den Schulen eigene Horträume gebe, vielmehr gehe es um eine Kooperation von Schulen und freien Trägern.

**Dr. Harald Otto**, Referatsleiter für Kindertageseinrichtungen im Bildungsministerium von Schleswig-Holstein und Koordinator für vorschulische Sprachförderung in dem Bundesland, zeigte sich skeptisch, ob aus der gegenwärtigen Diskussion tatsächlich ein „Ruck“ hervorgehe. Bereits in den 1970er Jahren hätten „wir gesagt, dass die Kindertageseinrichtungen zu Bildungseinrichtungen werden sollen“. Er ging näher auf die drei Säulen der vorschulischen Sprachförderung in Schleswig-Holstein ein: Die Sprachförderung in den Kitas, die Beratung der Erzieherinnen und sogenannte Sprint-Maßnahmen, darunter vor allem die sprachintensive Förderung vor Eintritt in die Schule. Erzieher wie Lehrer gingen ganz unterschiedlich an diese Fragen heran. Dort, wo „die Chemie“ zwischen Kitas und Grundschule stimme, komme es zur notwendigen Annäherung. Entscheidend sei, dass sich Jugendamt und Schulamt zusammentäten.

In der **Diskussion** bestand Einigkeit in folgenden Punkten:

- Kindergärten und Schulen müssen besser vernetzt werden. Dies sei nicht nur eine Frage des Geldes, sondern auch unterschiedlicher Kulturen von Erzieherinnen und Erziehern auf der einen, Lehrerinnen und Lehrern auf der anderen Seite.
- Der besseren Vernetzung diene eine klare ministerielle Verantwortlichkeit im Sinne einer Zusammenarbeit von Jugendamt und Schulamt (Dr. Otto), bzw. einer einheitlichen ministeriellen Zuständigkeit (Wehrmann und Annette Köppinger, Integrationsbeauftragte von Schwerin)
- Mehrere Redner befürworteten ganz allgemein ein einheitliches Vorgehen, respektive Vorgaben des Bundes. Dies habe für Ausbildungsstandards, Bildungsstandards und die Qualitätskontrolle zu gelten, so Wehrmann. Wie sich diese Forderungen mit der Föderalismusreform vertragen, wurde nicht diskutiert.
- Wenn es die Finanzlage nicht ermögliche, die Eltern komplett von den Kosten für den Kindergarten zu befreien, sei es besser, die Beiträge für den Kindergarten zu senken, statt das letzte Kindergarten-Jahr kostenlos zu machen. Andernfalls würden viele Eltern ihre Kinder nur im letzten Jahr in den Kindergarten schicken.
- Notwendig sei eine intensivere Forschung zur Frage der frühkindlichen Bildung und eines ganzheitlichen Erziehungsauftrags. Die Bedeutung einer ganzheitlichen Sicht wurde von mehreren Diskutanten betont. Dabei fielen unter anderem die Begriffe „Erziehungspartnerschaften“, „Zusammenführung von Kompetenzen“ und „Bildungspartnerschaften“.

Die Diskussion war durchzogen von Skepsis gegenüber der Politik und Hinweisen darauf, dass fast alle Forderungen bereits aus der Diskussion der 1970er Jahre bekannt seien. Deutlich wurden die sehr unterschiedlichen Ressourcen. Während in Schleswig-Holstein umgerechnet 5,2 Mio. Euro pro Jahr für die frühkindliche Sprachförderung zur Verfügung stehen, sieht der Brandenburgische Haushalt dafür nur 0,5 Mio. jährlich vor. Ein echter Dissens wurde nur in der Frage der Sprachstandstests vor Eintritt in die Schule deutlich. Ulrike Grassau verteidigte die Einführung des Tests „Deutsch plus“ in Berlin gegen mehrere Diskutanten, die sich gegen solche Tests aussprachen.



ISBN 3-937619-22-4