



Sprachliche Bildung und gesellschaftliche Ausgrenzung

Anforderungen an Kindertageseinrichtungen

Die gegenwärtige Debatte um „Sprachförderung“ ist aufgeheizt: Es besteht die Gefahr, dass Maßnahmen ergriffen werden, die Immigrantenkinder und ihren Eltern auferlegen, ihre so genannten „Sprachdefizite“ abzubauen, ohne Kindergärten und Schulen so zu verändern, dass sie die sprachliche, kulturelle und soziale Vielfalt produktiv für Bildungsprozesse aller Kinder nutzen. Die große Aufmerksamkeit für das Thema Sprache ist aber auch eine Chance, sprachliche Bildungsprozesse von Kindern differenzierter wahrzunehmen und im Kindergarten bewusster zu ermöglichen.

Petra Wagner

Gegenwärtig stehen die Chancen gut, aufmerksam zu sein für die Bildungsansprüche von kleinen Kindern mit ihren ganz unterschiedlichen Hintergründen, auf die sie sich mit ihren subjektiven Weltdeutungen beziehen. Für die Realisierung von Bildungsansprüchen macht es einen Unterschied, ob sie ein Junge oder ein Mädchen sind, ob sie eine besondere Begabung oder Beeinträchtigung haben, ob ihre Familie arm oder wohlhabend ist, ob deren sozialer Status anerkannt ist oder ob sie einer diskriminierten Minderheit angehört. Gefragt sind Bildungskonzepte, die unterschiedliche Ausgangslagen und Lebensverhältnisse berücksichtigen: Alle Kinder sind gleich, was ihre Rechte auf Entfaltung und Bildung, auf Identität und Schutz angeht. Und jedes Kind ist besonders, was seine Voraussetzungen, seinen Weltzugang, seine Erfahrungen angeht. Seine Besonderheit muss erkannt, seine Rechte müssen anerkannt werden.

„Farbenblinde“ Bildungskonzepte und Verfahren der Qualitätsentwicklung übergehen die tatsächlich vorhandenen Unterschiede, indem sie ein Durchschnittskind konstruieren und, hiervon ausgehend, Standards propagieren. Die Gefahr besteht, bestimmte Gruppen auszuschließen oder ihre Ausgrenzung zu rechtfertigen. Sollen Bildungseinrichtungen in Deutschland erfolgreicher und effektiver werden, so wird die Einbeziehung aller zur zentralen Komponente von Bildungsqualität. Und dies ist gegenwärtig insbesondere beim Thema „Sprachförderung“ herausgefordert.

Chancen und Risiken der gegenwärtigen Debatte um „Sprachförderung“

Für das schlechte Abschneiden von Immigrantenkinder beim PISA-Test gibt es allgemein eine plausible Erklärung: Sie scheitern wegen mangelnder Deutschkenntnisse, die bereits bei der Einschulung nicht ausreichen, um dem Unterricht zu folgen. Kindertageseinrichtungen stehen unter Druck, den Kindern effektiver die deutsche Sprache zu vermitteln. Das gilt auch für einige deutschsprachige Kinder, denn Sprachstandsmessungen haben ergeben, dass auch ihre Kenntnisse der deutschen Sprache bei der Einschulung nicht ausreichend seien. Die Jugendministerkonferenz betonte in ihrem Beschluss von 2002 eine „Intensivierung der Sprachförderung“, in den meisten Bundesländern gehört „Sprachförderung“ zum Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen, oder es werden spezifische Förderrichtlinien erlassen. Unter Handlungsdruck werden Sprachstandstests und Sprachförderkonzepte entwickelt, die zu einem unübersichtlichen Markt angewachsen sind. Kritische Warnungen vor „Schnellschüssen“ wie dem Einrichten von „Sprachkursen“ für Vorschulkinder sind auch getragen von der Sorge, dass der Aktivismus um „Sprachförderung“ – womit korrekter-

Mehrsprachigkeit ist eine kostbare Ressource.

weise „Deutschförderung“ gemeint ist – doch wieder in Belehrungsaktivitäten mündet, insbesondere da, wo solche Kurse von den Schulverwaltungen verantwortet werden.

Die große Aufmerksamkeit für das Thema Sprache kann aber auch eine Chance sein, sprachliche Bildungsprozesse von Kindern differenzierter wahrzunehmen und im Kindergarten bewusster zu ermöglichen. Das Know-how um die Besonderheiten und um die Möglichkeiten der Unterstützung von sprachlichen Bildungsprozessen gehört in die Köpfe der Fachkräfte. Notwendige Maßnahmen sind folglich ihre Sensibilisierung und Qualifizierung und gegebenenfalls auch das Einstellen mehrsprachigen Personals.

Das Besondere an sprachlichen Bildungsprozessen

Sprachliche Bildungsprozesse herauszufordern und zu unterstützen ist eine umfassende Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, sie lässt sich nicht auf bestimmte Bildungsbereiche beschränken. Dennoch beinhaltet zum Beispiel das Berliner Bildungsprogramm (2004) auch einen Bildungsbereich „Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien“, der sich in der Begründung auf folgende Punkte bezieht:

- Kinder bringen in die Kindertageseinrichtungen eine Vielfalt von sprachlichen Erfahrungen mit. Es ist sehr unterschiedlich, wie Kinder zum Beispiel Kommunikation erleben und sich äußern, in welche Erlebnisse mit Menschen, Natur, Sachen und Medien diese eingebettet ist, welchen Sprachen sie begegnen, in welchen Sprachen sie sich bewegen und wie sie dies tun. Sprachliche Biografien sind facettenreich und vielfältig, auch weil immer mehr Kinder in zwei-/mehrsprachigen Familien aufwachsen.
- Mehrsprachigkeit ist eine kostbare Ressource für Bildungsprozesse aller Kinder: Wenn Kinder bemerken, dass derselbe Gegenstand unterschiedlich bezeichnet werden kann, beginnen sie, über Sprache und sprachliche Phänomene nachzudenken. Sprachbewusstsein bedeutet eine Erweiterung der Denkentwicklung und ist eine wichtige Kompetenz auf dem Weg zum Lesen und Schreiben.
- Frühe Begegnungen mit Schriftsprache und elektronischen Medien erhöhen Bildungschancen von Kindern. Sie fordern Kinder heraus, sich selbst als sprechende, zuhörende, erzählende, lesende, schreibende Person zu erleben. Dies erweitert ihre Autonomie und vertieft ihren persönlichen Zugang zur Welt. Die damit verbundenen Kenntnisse und Fähigkeiten entscheiden außerdem mit über formale Bildungschancen.

Schauen wir nun auf die Kinder selbst: Welche zentralen Erkenntnisse leiten ihre sprachlichen Bildungsprozesse?

Sprache ist nützlich für die Kommunikation in Handlungszusammenhängen

Sprachliche Bildungsprozesse beginnen für ein Kind mit der Geburt: Es nimmt die Sprache wahr, von der es umgeben wird, die spezifischen Klänge und Melodien. Es nimmt die Personen wahr, die ihre Kommunikation mit ihm sprachlich begleiten. In ersten Dialogen mit seinen Bezugspersonen nimmt es wahr, dass es selbst mit Sprache etwas bewirken kann. Der Handlungszusammenhang, in den sprachliches Handeln immer eingebettet ist, gibt dem Kind Aufschluss über die Bedeutung der sprachlichen Äußerungen. Es versteht mehr, als es selbst sprachlich äußern kann – eine Differenz, die erhalten bleibt, sowohl im Erwachsenenalter als auch bezogen auf Erst-, Zweit- und Fremdsprachen.

Was das kleine Kind zur Herausforderung seiner sprachlichen Bildungsprozesse braucht, ist Kommunikation in vielfältigen Handlungszusammenhängen mit Personen, die ihm nahe stehen, die mit ihm sprechen und seine sprachlichen Mitteilungen verstehen wollen. Ein Kind lernt Sprache nicht um ihrer selbst willen. Sie ist nützlich, weil sie Kommunikation effektiver macht. Für Kinder macht daher eine gezielte sprachliche Unterweisung keinen Sinn, die von Handlungszusammenhängen abgekoppelt ist.

Dies gilt auch für Kinder, die in der Kindertageseinrichtung die deutsche Sprache als zweite Sprache erlernen. Auch sie brauchen Erwachsene, die Wert darauf legen, was sie denken, fühlen und sagen. Sie brauchen Erwachsene, die sich bemühen, ihre individuellen Mitteilungen zu verstehen, die mit ihnen sprechen, ihr eigenes Tun sprachlich begleiten, Interessantes zu erzählen haben und damit das Hörverstehen der Kinder anregen. Es muss sich „lohnen“, die zweite Sprache zu erlernen; sie muss nützlich sein für Kommunikation in vielfältigen und anregenden Handlungszusammenhängen. Ermutigend hierbei ist für Kinder, wenn sie in der Kindertageseinrichtung erleben, dass ihren sprachlichen Vorerfahrungen, ihren ersprachlichen Kenntnissen und ihren Familiensprachen Respekt und Interesse entgegengebracht wird. Dies bedeutet auch Respekt für das, was Kinder mitbringen und was sie und ihre Familien in sprachlicher Hinsicht bereits geleistet haben – es ist eine Menge.

Mit Sprache kann man über etwas reden, was nicht „da“ ist

Die Entdeckung der Symbolfunktion von Sprache etwa im dritten Lebensjahr bedeutet eine aufregende Ausweitung von Welterkenntnis: Wenn ein Wort für etwas steht, dann kann ein Kind über etwas sprechen, das gerade nicht unmittelbar da ist, etwas Vergangenes, etwas Zukünftiges, etwas Unwahres, etwas Ausgedachtes. Geschichten, Witze, Pläne wecken in ihm Vorstellungen jenseits des unmittelbaren Kontextes, in dem es sich gerade befindet – die Sprachverwendung ist nicht mehr an den Kontext gebunden. Sprachliches Denken besteht aus Denkopoperationen wie Verallgemeinerungen, Merkmalszuordnungen, Differenzierungen,

Bildung von Merkmalsklassen, mit deren Hilfe Kinder Begriffe bilden, die ihnen als Denk-Werkzeuge für immer abstrakter werdende Operationen zur Verfügung stehen.

Die Entwicklung geht vom Konkreten zum Abstrakten: Kinder müssen sinnliche Erfahrungen, zum Beispiel mit Schlüsseln, gemacht haben, damit das Wort „Schlüssel“ bei ihnen eine geistige Vorstellung von etwas hervorruft, das die Merkmale hat, die für einen Schlüssel ausschlaggebend sind: Metall, flach, zum Türen aufschließen. Kleine Kinder nehmen Wörter zunächst als Namen eines Gegenstandes an, so wie Menschen einen Namen haben. Menschen und Gegenstände sind mit ihrem Namen identisch. „Schlüssel“ ist dann der besondere Gegenstand, mit dem der Vater die Tür aufschließt. Er heißt nicht Schlüssel, er „ist“ Schlüssel. Aber bald machen Kinder kognitive Schritte der Verallgemeinerung von Merkmalen und Merkmalsklassen. Sie unterscheiden konstitutive Merkmale, also solche, die wesentlich sind für die Bedeutung des Gegenstandes. Und sie erkennen variierende Merkmale, das heißt, dass die Gegenstände der Klasse sehr unterschiedlich aussehen können. Um beim Beispiel des Schlüssels zu bleiben: Wesentlich ist seine Bestimmung, ein Schloss aufzuschließen. Die Größe, das Gewicht, das Verhältnis von Kopf und Bart, Schlichtheit oder Verzierung, Art des Metalls können sehr unterschiedlich sein – und dennoch sind es Schlüssel! Dieser Vorgang ist für die Denkentwicklung sehr wichtig.

Sobald Wörter nicht mehr nur Namen sind für Menschen und Gegenstände, sondern allgemeiner die Bezeichnung für Gruppen oder Klassen von Gegenständen, wächst das Vorstellungsvermögen. Das Kind verfügt über „Begriffe“, die es ihm zunehmend erlauben, von den unmittelbaren Gegenständen und Menschen zu abstrahieren und komplexere Denkopoperationen durchzuführen: Hat ein Kind verstanden, was konstitutiv, also bedeutungsrelevant ist beim Begriff „Schlüssel“, so kann es von hier aus weitere Differenzierungen vollziehen (z. B. Schraubenschlüssel) bis hin zur abstrakten, metaphorischen Verwendung des Begriffs (Schlüssel zum Erfolg, Schlüsselfunktion von Sprache in Bildungsprozessen).

Je differenzierter die konkreten Handlungen, je vielfältiger die Erfahrungen, die Kindern in ihrem Weltausschnitt möglich sind, immer eingebettet in bedeutungsvolle Kommunikation, umso differenzierter entwickelt sich ihre Sprache. Der Prozess, in dem Kinder ein Wort von dem so bezeichneten Gegenstand zu trennen lernen, ist begleitet von ihrer Faszination für den Klang und die Melodie von Sprache. Das Spielen mit Sprache führt mit wachsendem Sprachbewusstsein zur Freude an Verdrehungen von Worten und Bedeutungen in Reimen, Liedern, Zungenbrechern.



Foto: David Aussenhofer/ Archiv Körper-Stiftung

Schriftzeichen stehen für die Laute der gesprochenen Sprache

Die Erfahrungen mit kontextentbundener Sprache sind wiederum Voraussetzungen für einen weiteren Erkenntnis-schritt, den Kinder im Vorschulalter machen: Gesprochene Sprache lässt sich über Zeichen abbilden und damit an andere vermitteln, ohne dass man selbst dabei ist. Vorausgegangen sind Erfahrungen mit Signalen und Zeichen, bewusste Lautunterscheidungen, Erfahrungen mit unterschiedlichen Formen des Sprechens wie Anweisungen geben, eine Geschichte erzählen, ein Gedicht vortragen, mit gesprochener und geschriebener Sprache, der Umgang mit Stiften beim Zeichnen, Kritzeln, Malen.

Sprache basiert auf Konventionen im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext

Sprechen lernen ist ein höchst individueller und gleichzeitig ein höchst sozialer Prozess. Kinder brauchen den Dialog mit anderen. Aber das, was sie sagen, wird nicht 1:1 im kindlichen Gehirn abgebildet, sondern Kinder konstruieren eigensinnig Bedeutungen aus dem, was sie hören und erleben. Mit der Vergrößerung ihres Handlungs- und Kommunikationsradius nehmen Kinder mehr Möglichkeiten wahr, sie stoßen aber auch auf Grenzen der Verständigung: Sie erfahren, dass die Bedeutung von manchen sprachlichen Äußerungen nur von ihnen nahestehenden Bezugspersonen verstanden wird und sie sie „anders“ sagen müssen, um auch von anderen Menschen verstanden zu werden. Sie erfahren, dass ihre Zeichen von anderen nicht „gelesen“ werden können und sie besser die Zeichen verwenden, über die es eine Übereinkunft gibt, dass sie so und nicht anders zu verstehen sind. Sie erfahren, dass diese Übereinkunft nur in einem bestimmten Kontext gültig ist und dass es woanders andere Sprachen und Schriften gibt. Kinder erkennen, dass es für eine effektive Verständigung mit anderen notwendig ist, die jeweils gültigen Sprachnormen zu kennen und sich ihrer zu bedienen – und gleichzeitig aus den unendlichen Möglichkeiten, sinnvolle sprachliche Äußerungen und Sätze zu konstruieren, ihre „eigene“ Sprache zu produzieren.

Kinder brauchen den Dialog mit anderen.

Unterstützung sprachlicher Bildungsprozesse bei Kindern – worauf kommt es an?

Auch sprachliche Bildungsprozesse sind Prozesse der Selbstbildung von Kindern: Kinder konstruieren ihr Bild von der Welt eigensinnig, auch mittels Sprache. Ihre Lern- und Bildungsprozesse sind von Erwachsenen beeinflussbar, aber nicht vollständig steuerbar, nicht vollständig unter Erwachsenen-Kontrolle zu nehmen! Was bedeutet das? Erwachsene und PädagogInnen müssen sich vom Lehr-Lern-Kurzschluss verabschieden, von der irrigen Vorstellung nämlich, Kinder würden das lernen, was wir sie lehren. Wenn wir Kinder beim Lernen beobachten, bemerken wir dagegen: Kinder haben ihre eigenen Lern- und Erkenntniswege, ihr Tempo, ihren Eifer, ihren Mut, ihre Fragen. Kompetenzen von Kindern lassen sich nicht vom Handeln der ErzieherInnen ableiten. Kinder entfalten Kompetenzen auf ihre eigensinnige Weise und brauchen dazu unter anderem den Kontakt zu Erwachsenen, die sich mit ihnen und mit Gegenständen, mit Phänomenen der Welt, mit bestimmten Tätigkeiten so verbinden, dass es höchst anregend und interessant wird, sich ebenfalls mit diesen zu beschäftigen.

Sind eben auch sprachliche Bildungsprozesse Prozesse der Selbstbildung, so sind wir Erwachsenen einerseits gezwungen, uns in Bescheidenheit zu üben, was die Machbarkeit von gezielter „Sprachförderung“ angeht. Andererseits zwingt uns diese Erkenntnis, genauer zu sehen, worin unsere Verantwortung bei der Unterstützung und Herausforderung sprachlicher Bildungsprozesse liegt. Für Andres/Laewen (2002) haben Erwachsene zwei große Verantwortungsbereiche bei der Unterstützung von Bildungsprozessen:

Gestaltung der Umwelt

Welchen Ausschnitt der Welt kann sich ein Kind konstruierend aneignen? Je nachdem, wie dieser Ausschnitt beschaffen ist, haben Kinder Zugang zu „Weltwissen“ und diesen Zugang finden sie auch über Sprache. Hier machen sich eklatant soziale Unterschiede bemerkbar. Soziale Privilegien gehen auch damit einher, dass der Weltausschnitt weit und vielfältig ist, soziale Benachteiligung heißt vielfach, dass er eher klein ist. Oder auch, dass der häusliche oder alltägliche Weltausschnitt der Kinder von ErzieherInnen und LehrerInnen als nicht relevant eingestuft wird. Soziale Benachteiligung geht häufig damit einher, dass in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen eine Abwertung des Weltwissens von Kindern aus armen oder deklassierten Familien stattfindet. Und auch, dass ihnen in den Institutionen nicht viel zugetraut wird. Das hat Auswirkungen auf die Gestaltung ihrer Lernumwelt: Sie ist häufig nicht interessant, nicht spannend, nicht vielfältig, nicht erfahrungsintensiv, nicht herausfordernd. Unterforderung ist für viele unterprivilegierte Kinder ein ernstes Problem.

Ein weiterer Zusammenhang wurde zu diesem Punkt aus dem Projekt „Kinderwelten“ zur vorurteilsbewussten Bildung in Kitas gewonnen: Wenn Einseitigkeiten in der Einrichtung und Alltagsorganisation von Kindertageseinrichtungen Kindern vermitteln, hier mit ihren Vorerfahrungen und dem, was sie in ihrer Familie gelernt haben – das bezieht sich auch auf die zu Hause gelernten Normen sowie die Kultur des Umgangs mit Menschen und Dingen – nicht willkommen zu sein oder auch nur nicht danach gefragt zu werden, wird ihnen der Zugang zum Bildungsangebot der Kita schwer gemacht. Sie bleiben in gewisser Weise am Rande des Geschehens und werden verunsichert und gehemmt, sich als ganze Person mit ihren Fähigkeiten zu zeigen. Es müsste zur Professionalität von Fachkräften gehören, darin das Resultat von Marginalisierungsprozessen zu erkennen, in die Kinder geraten, für die es kaum Identifikationsangebote in der Kindertageseinrichtung gibt. Fachkräfte, die das Verhalten der Kinder als „defizitär“ interpretieren, verstärken die schwierige Situation der Kinder durch weitere Aussonderung und durch Schuldzuschreibungen an die Familien. Damit behindern sie Kinder in ihren Bildungsprozessen, doch dies wird dann nicht selten den Kindern als „Behinderung“ zugeschrieben.

Gestaltung der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern

Die Gestaltung der Interaktion besteht für Andres/Laewen einmal in der Zumutung von Themen. Erwachsene heben Themen hervor, machen darauf aufmerksam, indem sie sich selbst damit beschäftigen oder sie an Kinder herantragen. Erwachsene müssen sich bewusst sein, dass sie damit auch Haltungen und Urteile transportieren. Zum anderen gestalten Erwachsene die Interaktion mit Kindern dadurch, wie sie die Themen der Kinder beantworten. Sie müssen die Bildungsprozesse der Kinder gut im Blick haben, um das zur Verfügung stellen zu können, wonach sie bei ihrer Konstruktion von Welt als nächstes „verlangen“.

Sowohl für die Gestaltung der Umwelt als auch für die Gestaltung der Interaktion brauchen Erwachsene ein Bewusstsein des Zusammenhangs von Sprache und Diskriminierung. Der Zusammenhang ist in zweierlei Hinsicht relevant für Kinder und ihre sprachlichen Bildungsprozesse:

Sprachen werden diskriminiert

Manche Sprachen haben ein höheres Prestige als andere. Manche Sprachen werden in Kitas oder Schulen verboten – weil alle wollen, dass die Kinder Deutsch lernen. Und weil sie glauben, das könnten sie nicht, wenn noch eine andere Sprache in ihnen und zwischen ihnen ist. Kinder beobachten, dass der türkische Lehrer das übersetzen muss, was der deutsche Lehrer sagt – und dass es nie umgekehrt ist. Der deutsche Lehrer „hat das Sagen“! Kinder nehmen die unterschiedliche Bewertung von Sprachen sehr früh wahr. Häufig ist für sie die Ablehnung der Sprache nicht zu trennen von der Ablehnung der SprecherInnen dieser Sprache.



Diskriminiert wird meist mittels Sprache

Diskriminierungen sind (fast) immer an sprachliche Äußerungen gebunden. Es sind Worte, die Abwertung oder Ausgrenzung ausdrücken und sich tief eingraben als Beleidigung, Schikane, Hänselei. Vorurteile, so hat es ein Hortkind im Projekt „Kinderwelten“ (Wagner 2001) ausgedrückt, tun anders weh als Schläge, „sie tun im Herzen weh“. ErzieherInnen und LehrerInnen als Autoritätspersonen in Kitas und Schulen sind wichtig als Personen in der Lernumwelt der Kinder. Sie können zu denen gehören, die Kinder leiden lassen. Sie können aber auch zu denen gehören, durch die sich Kinder geschützt und bestärkt fühlen. Sie können zu den Menschen gehören, mit denen Kinder gerne sprechen, denen sie gerne zuhören und von denen sie sich gerne zu Bildungsprozessen herausfordern lassen.

Was heißt das für die sprachlichen Bildungsprozesse der ErzieherInnen?

Die Gestaltung der Interaktion wie auch die Gestaltung der Umwelt sind ohne Sprache nicht zu denken. Für eine Unterstützung sprachlicher Bildungsprozesse bei Kindern müssen Erwachsene, insbesondere Fachkräfte, die mit Kindern zu tun haben, ihren eigenen Bezug zur Sprache und ihr Verständnis von Sprache entwickeln. Dazu gehört, dass sie

■ sich selbst als sprachlich handelnde Personen reflektieren.

Spreche ich selbst gern, bin ich eine Schreiberin, erzähle ich gerne Geschichten, Witze oder Anekdoten? Wie halte ich es mit dem Lesen, wurde es mir vergällt oder genieße ich es? Hatte ich die Erfahrung, gefragt und gehört zu werden, durfte ich in meinem bisherigen Leben mitreden oder habe ich Sprache eher als repressives Mittel erlebt und hatte nichts zu sagen? Wie steht es mit meiner Mehrsprachigkeit, welche Sprachen sind in mir, schlummern oder sind ganz oben? Wie geht's mir, wenn ich etwas nicht verstehe oder mich nicht verständlich machen kann? Fällt mir etwas ein oder will ich im Boden versinken? Eine wichtige Frage für die Praxisreflexion ist auch: Wie spreche ich mit Kindern? Hilfreich sind Tonbandaufnahmen von Ausschnitten der eigenen sprachlichen Praxis: Spreche ich übermäßig laut? Oder sehr leise? Verständlich oder unschelnd? Spreche ich in Imperativen, also kurzen Befehlssätzen? Regt mein Sprechen die Kinder an, mit- und weiterzudenken? Stelle ich Suggestivfragen, mit denen ich auf eine bestimmte Antwort aus bin? Wie steht es mit W-Fragen, also den Fragen nach dem Wie, Warum, Woher?

■ einen Einblick in die Struktur der Sprache(n) haben.

Nur wenn ich etwas über die Struktur der Sprache weiß, die ich verwende, kann ich feststellen, was die Sprachverwendung reich oder arm macht. Ich muss Verben von Substantiven und Adjektiven unterscheiden und benennen können, um darüber zu reflektieren, wodurch sprachlicher Ausdruck differenzierter wird. Und ich muss wissen, wie sich Kinder die Strukturen aneignen, welches Regelwissen sich eben in den „produktiven Irrtümern“ aufbaut, in Steigerungen wie „gut – guter – am besten“ oder in Konjugationen wie „ich bin gegangen“ und „ich hab geschickt“ (Hierfür sehr gut geeignet: Beobachtungsbogen SISMIK von Ulich/Mayr 2003).

■ die Fähigkeit haben, sprachliches Handeln zu beobachten – und eben nicht: messen! Messen erfolgt immer am Maßstab mehr oder weniger willkürlich gesetzter Kriterien; das Ergebnis gibt in der Regel keinen Hinweis auf Themen der Kinder, folglich hilft das Messen auch nicht, die Themen im oben beschriebenen Sinne zu beantworten.

Sprachliche Äußerungen von Kindern festhalten, analysieren, fortschreiben in einem „Tagebuch der sprachlichen Entwicklung“ – damit könnten Fortschritte oder auch Stagnationen bei sprachlichen Bildungsprozessen verstanden und vermittelt werden, zum Beispiel an Eltern.

■ methodisches Know-how haben, wie man sprachliches Handeln herausfordern und unterstützen kann.

Was heißt es, eine sprachfreundliche Umgebung zu schaffen? Im Projekt Kinderwelten machen wir die Erfahrung, dass alles das sprachanregend ist, was Kindern Identifikationsmöglichkeiten gibt: alles, wozu sie sich selbst in Beziehung setzen können und was sie auffordert, ihre Erfahrungen zur Sprache zu bringen und ihre Fähigkeiten einzubringen.

Praktische Beispiele

Familienwände

Großformatige Fotos der Familien der Kinder, angebracht auf Augenhöhe, an einer gut einsehbaren Stelle der Kita. Wichtig ist hierbei, dass die Entstehung der Fotos mit den Familien gemeinsam geschieht, sie selbst definieren, wer zu ihrer Familie gehört. Dominiert die ErzieherIn die Definition mit ihrer Normvorstellung von Familie, so haben Eltern und Kinder, deren Familie von dieser Norm abweicht, kein Zutrauen. Wenn auf den Fotos wirklich die Personen sind und sein dürfen, die dem Kind nahe stehen, so sind diese Bilder eine Quelle von Kommentaren, Fragen und Disputen. Demgegenüber sind Schablonen und stereotype Darstellungen nicht nur ästhetisch fraglich, sondern auch belanglos, denn sie geben Kindern kaum Anregungen für das Denken und Kommunizieren.

Sprachliches Handeln beobachten und nicht messen.

Sprachenvielfalt hören, sehen und verstehen

ErzieherInnen suchen nach Wegen, wie sie allen Kindern in der Kita erfahrbar machen können, dass es viele Sprachen unter ihnen gibt, dass diese alle willkommen und wertgeschätzt sind. Es werden zum Beispiel Eltern eingeladen, um Kindern in ihren Familiensprachen etwas vorzulesen oder zu erzählen. Kinder erfinden Geschichten und diese werden in verschiedene Sprachen übersetzt und präsentiert. Es ist für alle Kinder interessant zu hören und zu sehen, dass es viele verschiedene Sprachen und Schriften gibt. In einer Bücherkiste „Kinderbücher für die vorurteilsbewusste Arbeit“, die wir zusammengestellt haben, befindet sich zum Beispiel auch ein Willi-Wiberg-Buch auf Arabisch, das für Kinder erstaunliche Entdeckungen bereithält: Die Schrift ist ganz anders als die, in der die Kinder ihre Namen schreiben. Und da, wo andere Bücher anfangen, ist hier das Ende: Man muss es „von hinten“ aufklappen!

Mehrsprachiges Lesefest

Eltern sind eingeladen, zum Lesefest beizutragen, indem sie in bestimmten Ecken der Kita anbieten, ein Buch in ihrer Familiensprache vorzulesen oder eine Geschichte zu erzählen. Bereits die Vorbereitung ist begleitet von intensiver Kommunikation zwischen ErzieherInnen und Eltern, unter den Eltern, zwischen ErzieherInnen und Kindern, unter Kindern, zwischen Eltern und Kindern. Für alle Kinder ist es anregend: Die einen erleben, dass ihre Eltern etwas Wichtiges in der Kita tun und haben auch Stoff für Gespräche zu Hause. Die anderen hören Geschichten, vielleicht in einer Sprache, die sie nicht verstehen, aber sie bekommen etwas mit vom Klang, von der Konzentration der Zuhörenden. (Diese Idee stammt von der Erzieherin Simone Kanitz, Berlin.)

Persona Dolls

Diese Puppen sind ganz besondere Puppen, denn sie haben wie Kinder eine Biografie, einen Namen, eine Familiengeschichte. Wie die Kinder auch, kommen sie aus unterschiedlichen Familien, die zu Hause Deutsch oder eine andere Sprache sprechen, sie haben helle oder dunkle Haut, gelocktes oder glattes Haar. Sie kommen zu Besuch in die Kinder-

gruppe und werden zu Freunden der Kinder. Sie berichten von ihren Erlebnissen, von schönen und weniger schönen: Eine Persona Doll kann erzählen, dass sie ein neues Bett bekommen hat, dass sie mit ihrem Großvater in die Moschee gegangen ist, oder auch, dass sie wütend ist, weil sie gestern auf dem Spielplatz nicht mitspielen durfte und die anderen Kinder sagten: „Du Neger, hau ab!“ Mit Persona Dolls kann es gelingen, die vorhandene Vielfalt ins Gespräch zu bringen, Kinder zu ermutigen, von ihren Erfahrungen zu berichten und mit Empathie und Ideenreichtum auf die Geschichten der anderen einzugehen.

Petra Wagner, Projektbüro Kinderwelten
Internationale Akademie an der FU Berlin
Institut für den Situationsansatz

Lesetipps und Materialien

Hans-Joachim Laewen/Beate Andres

Forscher, Künstler, Konstrukteure

Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen
Beltz, Weinheim/Basel 2002, 204 S., broschiert
Preis: € 19,90

Christa Preissing/Petra Wagner

Kleine Kinder, keine Vorurteile?

Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen
Direkt zu bestellen über: bestellen@kinderwelten.net
Preis: € 8,00 (zzgl. Porto)

Michaela Ulich/Toni Mayr

SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen

Beobachtungsbogen mit Begleitheft
Herder, Freiburg 2006, 24 S.
Preis: € 5,50

Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport

Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt

Vorgelegt von: Internationale Akademie an der FU Berlin
verlag das netz, Berlin 2004
Preis: € 24,80

Info

Kinderwelten

Projekt des Instituts für den Situationsansatz in der Internationalen Akademie INA gGmbH an der Freien Universität Berlin
Schlesische Straße 3–4
10997 Berlin
E-Mail: info@kinderwelten.net
Internet: www.kinderwelten.net

