

Unterstützung sprachlicher Bildungsprozesse von Kindern im Kontext von Mehrsprachigkeit¹

Von Petra Wagner (2004)

Mein Thema heute ist die Frage, wie wir im Kontext von Mehrsprachigkeit die sprachlichen Bildungsprozesse von Kindern unterstützen können, insbesondere in Kindertageseinrichtungen. Ich spreche lieber nicht von „Sprachförderung“, sondern von der „Unterstützung sprachlicher Bildungsprozesse“ und schließe damit an die aktuelle Diskussion um Bildung 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, Kinder lernen nicht einfach das, was wir sie zu lehren versuchen. Das heißt zum einen, wir Erwachsene müssen uns in Bescheidenheit üben, was die Machbarkeit von „Sprachlehren“ angeht. Und andererseits müssen wir die große Verantwortung sehen, die wir bei der Unterstützung und Herausforderung sprachlicher Bildungsprozesse gegenüber Kindern haben. Sie besteht nach Laewen (2002) in der bewussten Gestaltung der Umwelt und in der reflektierten Gestaltung der Interaktion mit dem Kind. Das erfordert viel an Kenntnissen auf der Seite der Erwachsenen. In einer fundierten Aus- und Fortbildung der Fachkräfte sehe ich daher den wichtigsten Beitrag zur Unterstützung sprachlicher Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen. Wir Fachkräfte müssen wissen, worauf es beim Sprachlernen ankommt.

Mehrsprachigkeit: Sprachen in Bewegung

Der Kontext, in dem all dies stattfindet, ist mehr und mehr einer, in dem Mehrsprachigkeit eine Rolle spielt, in dem also mehrere Sprachen im Leben von Kindern relevant sind. Mehrsprachigkeit, das ist ein Phänomen, in dem wir besonders deutlich sehen können, wie Sprache in Bewegung ist, oder besser: Sprachen in Bewegung kommen. Ich freue mich daher besonders über Ihren Veranstaltungstitel, der sich eben nicht nur auf den Zusammenhang von Sprache und körperlicher Bewegung bezieht, den Frau Zimmer deutlich gemacht hat. Sprache selbst ist in Bewegung, individuell und gesellschaftlich, ist vielleicht immer mehr als eine Sprache.

Individuelle Sprachen: Denken wir an den Sprachlernprozess eines einzelnen Menschen, da ist viel Bewegung, am Anfang rasanter als später, aber dennoch gibt's Veränderungen unserer Sprache ein Leben lang, Spezialisierungen durch Fachsprachen, Erweiterungen unserer sprachlichen Handlungsfähigkeit durch Fremdsprachen, Dialekte, aber auch Stagnationen und „Versteinerungen“ durch Lebensumstände, in denen wir sprachlich wenig stimuliert oder auch entmutigt sind.

Gesellschaftliche Sprachen: Sprachen verändern sich, manche Sprachen oder Dialekte breiten sich aus, manche sterben aus (gefährdet ist z.B. Sorbisch, das auch massiv unterdrückt wurde), manche kommen hinzu als subkulturelle Sprechweisen oder Soziolekte (Türsteherdeutsch von Kaya Yanar: Du

¹ Der Text ist der überarbeitete Vortrag bei einer Fachtagung des Jugendamts in Osnabrück am 17.2.2004 „Sprache in Bewegung“.

kommst hier net rein, Alder!), Im Osten sprach man ein anderes Deutsch als im Westen, Hochsprache meint heute etwas anderes als vor 100 Jahren...

Sprache ist in Bewegung, Sprachen sind in Bewegung, auch dadurch, dass inzwischen jedes 5. Kind in Deutschland in einem Haushalt mit mindestens einem nicht deutschen Elternteil aufwächst. Tendenz: steigend. (taz 13.2.2004) Über die sprachliche Praxis in den Haushalten wissen wir nichts genaues, das zeigt die Begrenztheit von Statistik, die nur nach Nationalität fragt. Es ist aber davon auszugehen, dass in einer immer größeren Anzahl von Haushalten mehr als eine Sprache gesprochen wird und es gibt einige Schilderungen von diesen Familien, wie sie es tun. (Zunahme von Eltern-Ratgebern verdeutlichen den Bedarf und enthalten interessante Fallbeispiele, z.B. in Triarchi-Herrmann 2003). Migrationserfahrungen sind meistens auch Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit, es ist interessant, sich daraufhin auch die eigene Familiengeschichte genauer anzusehen.

Soziale Mehrsprachigkeit ist etwas anderes als akademischer Zwei-/bzw. Mehrsprachigkeit, d.h. das Erlernen einer zweiten Sprache, weil sie in einem zukünftigen Kontext nützlich sein wird oder beruflichen Erfolg verspricht. Ingrid Gogolin spricht von lebensweltlicher Zweisprachigkeit der Kinder, wenn (mindestens) zwei Sprachen in ihrer unmittelbaren Lebenswelt eine Rolle spielen, hier und heute funktional sind (nicht in späterem Kontext, wie beim Fremdsprachenlernen), eine subjektive Bedeutung für Kinder haben. Lebensweltliche Zweisprachigkeit sagt mehr aus über Nutzen und Identifikation, weniger über die Kompetenzen in den Sprachen.

Lebensweltlich zweisprachige Kinder kommen in Kindertageseinrichtungen, besuchen Schulen. In Bildungseinrichtungen, die in Bezug auf Mehrsprachigkeit ein deutliches Beharrungsvermögen zeigen: Sie sind nach wie vor einsprachig auf Deutsch ausgerichtet und üben auch einen „Zwang zur Einsprachigkeit“ im Deutschen aus. Gogolin/Neumann (1997) sprechen auf der Grundlage einer Grundschul-Untersuchung vom „monolingualen Habitus“ der Schule. Und was ist mit den Kindertageseinrichtungen?

Mehrsprachige Familien – einsprachige Kindertageseinrichtungen

Laut KJHG soll sich das Leistungsangebot in den Kindertageseinrichtungen „pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren“ (§ 22,2), gemeint sind alle Familien, auch die mehrsprachigen. Das Leistungsangebot soll sich ausdrücklich auf die Vielfalt der Familien beziehen: Bei der Ausgestaltung der Leistungen sind die „jeweiligen besonderen sozialen und kulturellen Bedürfnisse und Eigenarten junger Menschen und ihrer Familien zu berücksichtigen“ (§ 9). Die Fachkräfte sollen mit Eltern zusammenarbeiten, sie an „Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Tageseinrichtung beteiligen“ (§ 22,3) – auch hiermit sind alle Eltern gemeint. Kinder- und Jugendhilfe soll dazu beitragen, dass wirklich alle jungen Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung gefördert werden und dazu, Benachteiligung abzubauen oder zu vermeiden (§ 1,3).

Ist dies den Trägern und Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe anzumerken, nachdem das Gesetz seit nunmehr über zehn Jahren in Kraft ist? Tragen Kindertageseinrichtungen die „Handschrift“ ihrer Nutzer_innen, auch die der Familien mit Migrationshintergrund? Wie werden die „besonderen sozialen und kulturellen Eigenarten“ der Kinder und Eltern berücksichtigt? Wie ihre Mehrsprachigkeit?

Eines ist deutlich: Verfügen mehrsprachige Kinder über gute Deutschkenntnisse, so sind sie in den Kindertageseinrichtungen kein Thema.

Wenn sie nicht Deutsch können, ist von Problemen die Rede. Es hat damit zu tun, dass die Einrichtungen selbst einsprachig sind (es gibt nur verschwindend wenige zweisprachige Kindertageseinrichtungen) und bestimmte Routinen und Angebote nicht funktionieren, wenn die Kinder die Einrichtungssprache nicht verstehen. Für die – eher einsprachigen - Fachkräfte ist dann ein Problem, dass ihre Fachkompetenzen nicht mehr „passen“.

Die Gefahr ist allerdings, dass Kindern und Eltern die Schuld für diese Schwierigkeiten zugewiesen wird, anstatt dass man die Probleme benennt, die man selbst mit der Situation hat. Fehlen Kindern Deutschkenntnisse, so bescheinigt man ihnen pauschal „Sprachprobleme“, Sprachdefizite“, gar „Sprachlosigkeit“ oder „Sprachdefekte“. Solche Zuschreibungen führen dazu, dass die Kinder zuallererst über diesen Defizitblick wahrgenommen werden, ihre Kompetenzen eher unsichtbar bleiben.

Zumal viel ÜBER die Kinder und Eltern gesprochen wird und wenig MIT ihnen. Mehrsprachige Familien sind oft Objekte von Betrachtungen, die Einsprachige anstellen (dazu gehört der Allgemeinplatz: „Ausländer wollen kein Deutsch lernen, sie brauchen es auch nicht, weil sie in ihrem ethnischen „Ghetto“ alles in ihrer Erstsprache regeln können.“) Selten wird ihre subjektive Perspektive erhoben. Was sagen sie selbst? Wie erleben sie sich als mehrsprachige Eltern und Kinder in einsprachigen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen? Einige Untersuchungen geben Aufschluss:

1. Untersuchung an Hamburger Schulen

In einer Untersuchung an Hamburger Schulen in den 90er Jahren stellten Neumann/Popp (1993) fest, dass sich Familien und Lehrer_innen in Bezug auf Sprache an unterschiedlichen Leitbildern orientieren:

Immigrantenfamilien orientieren sich am Leitbild Mehrsprachigkeit

- Mehrsprachigkeit ist teilweise eine lange Familienerfahrung.
- Mehrsprachige Alltagspraxis ist selbstverständlich
- Sie verwenden mehrere Sprachen, praktizieren eher keine bewusste Sprachtrennung.
- Mehrsprachigkeit wird als nötig und nützlich erachtet für den Fall, dass die Familie ins Herkunftsland zurückkehrt.
- Zweisprachigkeit wird als Qualifikation gesehen.

Lehrer_innen orientieren sich am Leitbild Einsprachigkeit:

- Sie wissen wenig über den Sprachgebrauch in Familien, haben Informationen aus 2. Hand.
- Sie glauben, dass die Erstsprache nur verwendet wird, weil die Zweitsprache Deutsch nicht ausreichend beherrscht wird.
- Sie finden zweisprachige Erziehung schwer und daher Einsprachigkeit besser
- Sie gehen von einer einsprachigen Praxis in den Familien aus.
- Sie hängen einem Prinzip von Sprachtrennung an, das wiederum einsprachig orientiert ist: Erstsprache zuhause, Deutsch in der Schule.

Man würde vermuten, dass diese entgegengesetzten Orientierungen zwischen Lehrer_innen und Immigranteltern in der Schule zum Konflikt führen. Neumann/Popp stellten fest, dass dies nicht der

Fall ist. Es gibt keinen Konflikt, weil die Eltern den Konsens mit dem Leitbild öffentlicher Einsprachigkeit mittragen. Sie arrangieren sich mit der einsprachig strukturierten Schule, d.h. sie stellen an die Schule gar nicht die Forderung nach einer adäquaten Unterstützung ihrer lebensweltlichen Zweisprachigkeit, weil sie davon ausgehen, dass die Schule dieser Forderung nicht nachkommen wird. Sie akzeptieren, dass die Erstsprache eher etwas für zuhause ist und dass Deutsch für den Erfolg in dieser Gesellschaft wichtiger ist als die Erstsprache, sie finden Kurse außerhalb der Schule zum Lesen- und Schreibenlernen in der Erstsprache usw.

Beobachtungen auf dem Schulhof und Analysen der Interaktion der Kinder ergaben, dass sie verschiedene Sprachvarietäten sehr kreativ und sinnvoll in ihrer sprachlichen Interaktion untereinander einsetzen. Sie wechseln z.B. aus einer Vielzahl von Gründen zwischen Sprachen hin- und her, eben nicht nur aus „Ausdrucksnot“, was man gemeinhin denkt, sondern in spielerischer Weise und auch als kommunikative Strategie. Diese Kompetenzen sind sehr hilfreich und lebendig außerhalb des Unterrichts, übrigens auch für Schüler_innen aus einsprachig deutschen Familien. Im Unterricht selbst können die Kinder diese Kompetenzen und Vorlieben kaum ausleben.

2. Projekt "Multikulturelles Kinderleben" des Deutschen Jugendinstituts

Die Befragung von 4-10-jährigen mehrsprachigen Kindern zu ihren Sprach-Erfahrungen und zu ihrer sprachlichen Praxis im Alltag (DJI 2000) ergibt ein ähnliches Bild:

- Kinder haben Lust an Sprache, es gefällt ihnen, dass sie mehrere Sprachen können, sie fühlen sich kompetent;
- Sie äußern Interesse an weiteren Sprach-Erfahrungen;
- Andererseits machen sie Diskriminierungserfahrungen über Sprache, erleben Beschämungen über Sprache (Nicht-Können, Nicht-Verstehen...);
- Ihre Kompetenzerfahrungen über Sprache (sie können ihre Mehrsprachigkeit als Mittel des Einschlusses oder Ausschlusses anderer verwenden, können übersetzen...) brechen sich in den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, dort sind sie eher die "inkompetenten";
- Kinder erleben ihre Eltern als nicht Deutsch-kompetent. (Ein Junge wünschte sich eine internationale Sprache für alle, damit seine Mutter nicht mehr in Sprachnöte kommt);
- Die Kinder erleben Sprache auch als Zwang: Sie müssen in manchen Situationen eine bestimmte Sprache sprechen.

Insgesamt sind es ambivalente Erfahrungen: Ihre Mehrsprachigkeit ist eine Sonderkompetenz mit „unsicherem Wert“ (DJI 2000, 101), denn sie kann ein Vorteil, aber auch ein Nachteil sein.

3. Beispiele aus einem Ratgeber für mehrsprachige Eltern

Viele Fallbeispiele in diesem ersten Ratgeber für Eltern von Burkhardt-Montanari (2000) machen deutlich, dass Mehrsprachigkeit viel von den Familien abverlangt: Anstrengungen, Entscheidungen, Aufmerksamkeit in sprachlicher Hinsicht, das Meistern von Krisen. Im Umfeld gibt es viel Ignoranz und für die Fragen und Schwierigkeiten der Eltern wenig Unterstützung. Die „Experten“, an die sie sich wenden, wie Kinderärzte, Sozialarbeiter_innen, Erzieher_innen, Lehrer_innen usw., sind meistens am

Leitbild von Einsprachigkeit orientiert: Sie haben kein Verständnis für ihre Fragen und beraten eher in Richtung auf Einsprachigkeit. Das macht die mehrsprachigen Eltern defensiv und zuweilen mutlos.

Im Ratgeber selbst wird ihnen eine vorsichtig-aufklärerische Strategie empfohlen, um die „Experten“ über Mehrsprachigkeit zu informieren und um ihre Vorbehalte abzubauen. Ein paradoxes Verhältnis: ratsuchende mehrsprachige Eltern werden nicht adäquat beraten von den eigentlichen Experten, denn diese sind einsprachig und haben wenig Sensibilität und Wissen über Mehrsprachigkeit. Also müssen die Eltern den sog. Experten Tipps und Informationen über Mehrsprachigkeit geben, mit ihren Sorgen und Nöten bleiben sie aber alleine. Es bleibt ihnen nur Hilfe zur Selbsthilfe.

Resumee:

Lebensweltliche Zweisprachigkeit ist für sich genommen nicht problematisch, sie wird von Migrant_innen erlebt als Selbstverständlichkeit, als etwas, das zur Immigration gehört. Sie ist eine „besondere Realität“, verbunden mit speziellen Erfahrungen, eine möglicherweise lebenslange Herausforderung.

Aber diesen mehrsprachigen „Pionieren“ für „Sprachen in Bewegung“ fehlt gesellschaftliche Anerkennung. Im Erziehungs- und Bildungswesen wird Menschen mit Migrationshintergrund ihre lebensweltliche Zweisprachigkeit zum „Problem“: Zweisprachigkeit gilt nicht als Kompetenz und auch nicht als Potential für noch folgende Bildungsprozesse. Es heißt oft, Deutschkenntnisse seien die Voraussetzung für die Integration in die Schule oder Gesellschaft (auch so formuliert im Faltblatt zu dieser Tagung). Natürlich wäre es der Schule recht, wenn alle Schüler_innen die Unterrichtssprache Deutsch beherrschten, jede Institution neigt dazu, Aufgaben an andere abzuwälzen. Da es aber auch zukünftig Kinder geben wird, die bei der Einschulung noch kein Deutsch können, wird das Deutschlernen ein Teil des Bildungsprozesses sein müssen und kann nicht vorausgesetzt werden.

Kinder und Eltern erleben, dass man ihnen nicht als Zweisprachigen/ Mehrsprachigen begegnet, sondern als Menschen, die noch immer nicht/ noch sehr schlecht/ schon ganz gut usw. Deutsch können. Das ist verunsichernd und entmutigend, was wiederum eine schlechte Basis ist fürs Elternsein.

Es verhindert eine gute Zusammenarbeit von Eltern und Einrichtungen zur Unterstützung sprachlicher Bildungsprozesse der Kinder. Eine hierfür tragfähige Erziehungspartnerschaft zwischen Kita und Eltern ist nötig, damit Kinder ihre sprachlichen Fähigkeiten besser entfalten können. Wichtig ist, die Ressourcen zu erkennen: Die Fähigkeiten, Leistungen und Potentiale von Eltern und Kindern in den Blick zu nehmen und nicht in erster Linie die Defizite. Also nicht zu fragen, was sie alles nicht können, sondern: Was haben die Kinder bereits gelernt in sprachlicher Hinsicht, bevor sie in die Kita kommen? Und was haben ihre Eltern dazu beigetragen?

Diesen Perspektivenwechsel empfehlen Hans-Joachim Roth und Inci Dirim in ihrer vergleichenden Analyse von Sprachstandsfeststellungsverfahren auch für die Konstruktion solcher Verfahren (2004). Die Erhebung müsste an den Kompetenzen der Kinder ansetzen, müsste danach fragen, was das Kind in und mit der Sprache kann und wie die Zone der nächsten Entwicklung zu beschreiben ist. In die Entwicklung des Verfahrens müsste das verfügbare Wissen über Kindersprache, Sprachentwicklung und Spezifika der Zweisprachigkeit eingehen. Dann könnten auch individuelle Fördermaßnahmen geplant werden – was eine „defizitorientierte Erhebung des Abstands vom kompetenten erwachsenen Sprecher“ einfach nicht leisten könne.

Kinder und ihre Eltern haben bereits viel geleistet und viel zusammen erlebt, wenn sie ihr Kind im Kindergarten anmelden: die Geburt, das erste Kennenlernen, Nähren, Pflegen, das erste Bad, das erste Lächeln, erste Schritte des Kindes, seine ersten Worte... Sie haben bereits etwas Wichtiges geleistet auf dem Weg des Kindes zur Sprache. Sie müssen ermutigt und bestätigt werden.

Damit es für die Unterstützung sprachlicher Bildungsprozesse zu einer Koalition von Kita und Familie kommen kann, muss klar sein, was beim Spracherlernen wichtig ist. Welche Entwicklungsaufgaben meistern die Kinder und was brauchen sie dafür, sowohl in der Familie als auch in der Kindertageseinrichtung?

Die folgenden Prinzipien enthalten einige Antworten. Sie gehen davon aus, dass bestimmte Bedingungen gegeben sein müssen, damit ein Kind sprechen lernt und zwar zunächst die Sprache, in die es hineingeboren wird. (Das können natürlich auch 2 oder gar 3 Sprachen gleichzeitig sein).

Was Kinder bei ihrer Sprachentwicklung brauchen

Wie Kinder Sprache lernen, ist noch immer ein „Menschheitsrätsel“ (Klann-Delius 2001). Man hat Theorien aufgestellt, weiß aber nicht mit Bestimmtheit, wie sie es tun. Man geht davon aus, dass Menschen eine angeborene Sprachfähigkeit und Disposition zur Kommunikation haben und dass sprachliche Anregungen sowie kognitive Verarbeitungsprozesse am Sprachlernen beteiligt sind.

1. Kinder brauchen eine ihnen zugewandte Kommunikation, sie müssen gemeint sein

Forschungen belegen, dass bereits Kleinkinder aktive Kommunikationspartner sind und einen eigenständigen Anteil an der Interaktion haben. Sie möchten kommunizieren und machen dies deutlich, zunächst gegenüber ihren ersten Bezugspersonen. Diese kommunizieren mit dem Neugeborenen häufig auf eine intuitive Weise „richtig“: Sie beantworten die kommunikativen Bedürfnisse ihres Babys und es kommt zu einem wirklichen Dialog. (Filmsequenz aus Arte: „Baby it´s you: Sprechen“):

Das Baby im Film macht deutlich, welche Kommunikation es will: Eine ihm zugewandte, mit Berührungen, mit Blickkontakt, mit dem Klang der Stimme der Mutter, mit Wiederholungen. Viele Erwachsene tun das automatisch, wenn sie mit Kleinkindern sprechen: Sie gehen in den Blickkontakt mit ihnen, sie sprechen in einer höheren Stimmlage, sie betonen deutlich, machen markante Pausen, modulieren ihre Stimme. Es ist die gönnerhafte „Ammensprache“, die eine Zeitlang verpönt war, weil man glaubte, sie behindere das „richtige“ Spracherlernen. Sie ist im Gegenteil genau das, was Kinder brauchen, denn sie bezieht die Vorkenntnisse und Erfahrungen des Kindes ein, verweist auf Bekanntes, Unterstreichen mit Gestik und Mimik, sie sucht Veranschaulichungen in Beispielen oder Bildern, gebraucht Wiederholungen, erweitert das vom Kind Gesagte, anstatt es als inkorrekt zurückzuweisen. Warum kommunizieren viele Eltern in dieser Ammensprache, mit der sie intuitiv die kommunikativen Absichten ihres Kleinkindes und sein Interesse an etwas beachten? Wahrscheinlich aus dem einfachen Grund, dass sie ihr Kind lieben, ihm nahe sind und in dieser Nähe bemerken, was ihr Kleinkind möchte.

2. Kinder verlangen nach sprachlicher Nahrung und verarbeiten sie aktiv und eigensinnig

Kinder zeigen deutlich, was sie in sprachlicher Hinsicht wollen. Dabei verlangen sie nach „Nahrung“, die ihnen beim Aufschließen der Bedeutungen von Worten, Mitteilungen, Gegenständen usw. in ihrer Umgebung helfen kann. Jeder Entwicklungsschritt erweitert den Weltausschnitt, in dem Kinder ihre

Erfahrungen machen, auch ihre sprachlichen. Auf etwas zeigen ist ein solcher Meilenstein. Motorisch möglich unterstützt es das Erforschen eines interessanten Zusammenhangs: Dass alle Dinge einen Namen haben. (Filmsequenz: Kind im Supermarkt zeigt auf die Gegenstände, weil es deren „Namen“ erfahren möchte.)

Eltern tun auch hier häufig das Richtige: sie benennen die Gegenstände, wiederholen sie, nehmen wieder Bezug darauf.

Und natürlich tun sie es nicht immer, sind auch gereizt und ungeduldig und wissen vielleicht nicht darum, dass ihre Kinder mit ihren Fragen regelrecht nach geistiger Nahrung verlangen. Sind sie ihrem Kind nicht nahe, so verstehen sie häufig sein Anliegen nicht und unterstellen ihm unsinnige oder böse Absichten (vgl. die häufigen Interpretationen des kindlichen Verhaltens, die nicht-subjektorientiert sind, d.h. nicht aus der Perspektive des Kindes erfolgen: „Der will immer alles haben, schlägt ganz nach seinem Papa.“ „Guck mal wie hinterhältig die ist, versteckt sich, weil sie genau weiß, dass sie das nicht darf!“).

Beispiel aus dem Supermarkt: Ein Kind möchte von der Mutter wissen, wofür der Feuerlöscher da ist. Die Mutter antwortet nicht, ist mit dem Einkauf beschäftigt und sichtlich gereizt. Das Kind insistiert, fragt einige Male nach, dreht schließlich das Gesicht der Mutter zu sich und ruft: Anne, benimle konuş! Mama, sprich mit mir!

Die Möglichkeiten von Eltern sind daran gebunden, über welche Ressourcen sie selbst verfügen (Bildung, Zeit, Gesundheit, Perspektive, Wissen um kindliche Entwicklung usw.). Und wahrscheinlich ist zwar Intuition im Umgang mit Kleinkindern verbreitet, nicht aber Wissen über den Spracherwerbsprozess. Elternbildung in der Kita könnte hierzu einen wichtigen Beitrag leisten.

Auch Fachkräfte in den Kitas sind manchmal Kindern nicht wirklich nahe, es fehlt an regelmäßigen Beobachtungen, die Aufschluss darüber geben könnten, was das Kind gerade beschäftigt und was es dafür braucht. Insbesondere gegenüber Kindern, die kaum Deutsch sprechen, führt die Verunsicherung von Erzieher_innen zuweilen dazu, dass sie ihre sonst vorhandenen Einfühlung nicht aufbringen. Burkhardt-Montanari spricht von einem „Blendungseffekt“ im Umgang mit nicht-deutsch-sprechenden Kindern: „Die unterschiedlichen Sprachen werden als so deutlich erlebt, dass die gemeinsamen Sprachen für den Moment völlig aus dem Blickfeld geraten: Körpersprache, Musik, Singen, Lachen, Weinen, Umarmen, Schlagen...“ (2000, 91)

3. Kinder lernen am besten in nicht-didaktischen Interaktionen

Positiv wirkt sich ein fragender Interaktionsstil aus, mit eher akzeptierenden Äußerungen, auch in Bezug auf die sprachlichen Versuche des Kindes. Bleiben Erwachsene inhaltlich auf die Sache bezogen und nicht auf das Verhalten des Kindes, so unterstützen sie das Kind eher dabei, sprachliche Fortschritte zu machen. Szagun hat diesen positiven, nicht-didaktischen Interaktionsstil an Müttern beobachtet und kennzeichnet ihn wie folgt:

„Was sie tun – und oft ohne dass es ihnen bewusst ist – ist, dass sie an physischer Umwelt (Objekten etc) alles so einrichten, dass es für ein ein-bis dreijähriges Kind interessant ist, dort zu sein, mit den Dingen umzugehen und auszukundschaften. In ihrem Verhalten sind diese Mütter meist großzügig, akzeptierend, auf das Kind eingehend. Sie ermutigen das Kind bei seinen Explorationen, aber sie bestimmen es nicht. Sie sind auch nicht ständig dabei und verfolgen alles, was es tut. Wenn das Kind aber ihre

Hilfe in irgendeiner Situation will, so geben sie sie meist. Sie sind also da in einem Moment, der vom Kind bestimmt wird. In einer solchen Situation beschäftigen sie sich etwa 10-30 Sekunden mit dem Kind an einer Aufgabe, einer Sache, die es nicht allein schafft. Dabei teilen sie die Begeisterung des Kindes, helfen und bringen manchmal eine eigene, neue Idee dazu. Wichtig ist, dass jedes lehrende Teilnehmen der Mutter vom Kind bestimmt wird. Das Kind bestimmt die Sache, die es interessiert; es ist nicht die Mutter, die die Sache bestimmt, die das Kind interessieren soll. Sie folgt dem Interesse des Kindes.“ (Szagun 1991, 269, Hervorh. PW)

Nicht hilfreich fürs Sprachlernen ist ein „aufdringlicher“, auf das Verhalten des Kindes orientierter Interaktionsstil: Dieser besteht in vielen direktiven Äußerungen an das Kind, in Befehlen und Instruktionen und im Nicht-Akzeptieren und Korrigieren des kindlichen Ausdrucks. (Szagun 1991, 267)

Diese Unterscheidung in Interaktionsstile ist m.E. auch relevant für die Untersuchung des Interaktionsstils in der Kita: Es ist ausdrücklich der nicht-didaktische Stil, der nicht-belehrende, der Kinder in sprachlicher Hinsicht stimuliert. Ein Interaktionsstil, bei dem sich Erwachsene mit dem Kind auf eine Sache beziehen, nicht auf das Verhalten des Kindes selbst. Auch nicht auf das Sprachverhalten. Gut dafür: Interaktion analysieren, z.B. mit Hilfe von Tonbandaufnahmen. Man wird feststellen, dass häufig gerade die sogenannten Sprachförder-Aktivitäten Merkmale des didaktischen Sprechens haben: Fragen stellen, deren Antworten man weiß; „Abfragen“, wobei Kinder nur noch Stichwörter liefern müssen; eher kurze Sprechbeiträge, daher kaum Vertiefung; Erwachsene sprechen mehr als die Kinder. Gerade das intensive Sich-Beschäftigen mit einer „Sache“ kommt dabei zu kurz.

Die Gefahr mancher Bemühungen um Sprachförderung liegt derzeit auch darin, dass eine „Sache“ als Thema ans Kind herangetragen wird, die aber nicht das Eigentliche ist, denn man will sprachliche Strukturen üben und festigen lassen. Sie sind nur die „Verpackung“, die das Sprachtraining interessant machen soll. Sind es geschickte Versuche, Kinder doch belehren zu wollen, sie zu korrigieren, sie zu sprachlichen Äußerungen aufzufordern? Ehrlicher als solche Mogelpackungen sind Ansätze, in denen Sprachstrukturen selbst die „Sache“ sind und Kinder wissen, wir machen jetzt „Spracharbeit“. (Vgl. Ansatz von Doris Tophinke) Erzieher_innen müssen gleichzeitig wissen, dass diese Art der „Spracharbeit“ nur bei älteren Kitakindern angemessen ist und auch bei ihnen nur ein kleiner Teil der Unterstützung sein kann, die sie für ihre sprachlichen Bildungsprozesse brauchen.

Glücklicherweise lassen sich Kinder nur begrenzt manipulieren. Bei Belehrungsversuchen, die ihre kognitiven Kapazitäten überschreiten, erleben Eltern ihre Kinder als „störrisch“ – Kinder zeigen deutlich und eigensinnig ihre Grenzen, sie machen nicht mit. Sie sind keine Schwämme, die für alles offen sind, sie wählen aus und strukturieren mit dieser Auswahl aktiv ihren Lernprozess. (Filmsequenz: Aliko sagt ein erstes Wort „lala“ zu einer Banane, die er essen möchte. Die Abbildungen von Bananen und eine Plastikbanane erkennt er nicht als solche – er erkennt offenbar sofort, dass er diese nicht essen kann. So sehr sich der Vater bemüht: Nur die eßbare ist eine „lala“!)

4. Kinder bilden Begriffe über das Begreifen

Unsere Sprache ist das vorrangige Mittel, mit dem über etwas kommuniziert werden kann, das nicht unmittelbar „da“ ist. Genau dieses privilegiert die menschliche Sprache vor allen anderen, es macht menschliche Erfahrungen über Generationen übermittelbar und lässt „Unmögliches“ denken und besprechen (Fantasien, Lügen, Witze, Visionen). Möglich ist dies über die Verwendung von Begriffen. Der

Prozess der Begriffsbildung besteht aus einem engen Zusammenspiel von Wahrnehmen, Bewegen, Kommunizieren und Denken.

Die Denkprozesse sind komplex und anspruchsvoll, gehen vom Konkreten zum Abstrakten, umfassen Differenzierungen und Verallgemeinerungen. Kinder erkennen und unterscheiden Merkmale von Dingen und Menschen, sie finden auf immer differenzierterem Niveau heraus, welche Merkmale des Gegenstands relevant sind für seine Bestimmung (für Alike ist relevant an einer Banane, dass er sie essen kann, ist das nicht der Fall, so ist dieses längliche gelbe Etwas für ihn keine Banane), sie finden Namen für Merkmale, dann für Klassen von Merkmalen.

Eltern haben eine wichtige Rolle, den Kindern vielfältige Erfahrungen zu ermöglichen und darüber mit ihnen zu sprechen. Sie müssen einen Gegenstand erfahrbar machen als „Träger kultureller Bedeutung“. Nur so kann er die kindliche Fantasie und Vorstellungskraft anregen, z. Bsp. ein Schlüssel:

Kinder müssen sinnliche Erfahrungen z.B. 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 Worte zunächst als Namen eines Gegenstandes an, so wie Menschen einen Namen haben. Menschen und Gegenstände sind mit ihrem Namen identisch: "Schlüssel" ist 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 variierende Merkmale, d.h. dass die Gegenstände der Klasse sehr unterschiedlich aussehen können. Um am 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 Worte 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").

Vieles aus der physischen Umwelt der Kinder lässt sich von ihnen nicht direkt in Gebrauch nehmen, die unmittelbaren Erfahrungen damit sind begrenzt, immer mehr dominiert die visuelle Wahrnehmung, auch aus 2. Hand, in Form von Abbildungen (Fotos, Bücher, Filme, Computer). Indem ihnen Phänomene in ihrer Welt erläutert und erklärt werden, angeknüpft an ihre Vorerfahrungen und an das, was sie bereits wissen, entwickeln Kinder dennoch Vorstellungen und einen Begriff davon.

Der Feuerlöscher erweckt das Interesse des Kindes. Was ist das, wozu? Die Erklärung der Mutter ist hilfreich für das Kind, wenn sie den situativen Gebrauch dieses Gegenstandes verdeutlicht. Sie weckt im Kind die Vorstellung von einem Geschehen, in dem diesem Gegenstand eine bestimmte Funktion zukommt. Das Kind erlebt dieses Geschehen nicht unmittelbar und entwickelt dennoch eine Vorstellung. Natürlich hilft es dem Kind, wenn es eine Szene erlebt hat, in der ein Feuerlöscher eingesetzt wurde. Oder wenn es Erfahrungen gemacht hat mit einem Gegenstand, der in ähnlicher Weise Schaum

aussprüht, etwa einer Sprüh-Sahne-Dose oder Reinigungsschaum für Polstermöbel. Solche Erfahrungen gehen vielleicht in die Vorstellungen des Kindes ein, dem ein Erwachsener die Funktion eines Feuerlöschers erklärt. Das Hin – und Her-denken-können zwischen einer komplexen Situation, in der unterschiedliche Gegenstände eine Rolle spielen und dem Gegenstand, der die Vorstellung an eine – nicht vorhandene, nur gedachte! – Situation weckt, diese kognitive Fähigkeit ist sehr wichtig als Meilenstein für weiteres Abstrahieren-Können.

5. Kinder machen sich sehr früh auf den Weg zur Schrift

Die kindliche Vorstellungswelt anzuregen ist deshalb so wichtig, weil sich hier ein Meilenstein auf dem Weg zur Schriftkultur zeigt: Man weiß inzwischen, dass zu einer Anbahnung von Schriftlichkeit viel mehr gehört, als sich im engeren Sinne mit Lesen und Schreiben zu beschäftigen. Es sind zwei Symbolisierungsstufen, die für den Gebrauch von Schrift gemeistert werden: 1. Mit der mündlichen Sprache bezeichnen wir etwas und machen es anderen verständlich, indem wir es in bedeutungsvolle Laute, in Worte, übersetzen. 2. Mit Schriftzeichen bezeichnen wir die Laute der gesprochenen Sprache, sie können entziffert werden und machen Mitteilungen noch effektiver, denn sie sind nicht mehr an die Unmittelbarkeit der Interaktion gebunden. Wichtige Vorstufen dieser Herausbildung eines metasprachlichen Bewusstseins (= Bewusstsein für die o.g. Symbolisierungen):

- das Spielen mit Lauten, rhythmisches Sprechen, Sprechen mit Bewegung, Sprechzeichnen („der Mond ist rund, der Mond ist rund, er hat zwei Augen, Nase, Mund“)
- über etwas zu reden, was jetzt nicht da ist: Geschichten aus alter Zeit, Quatschgeschichten, Sprachspiele, Witze, Lügen, Rätsel, Fantasien, was-wäre-wenn-Geschichten...
- Zeichen/Spuren hinterlassen, auch als Nachricht an jemanden: malen, Briefe schicken, Krakel und Kritzelbilder...
- das Umgehen mit Zeichen, aus etwas eine Botschaft herauslesen, z.B. Bildern, Spuren, Landkarten, Symbolen, Worten, Sätzen...

Kinder, die vor der Einschulung reichhaltige Erfahrungen mit solchen Vorstufen machen konnten, werden früh zu „Leser_innen“ und „Schreiber_innen“ in dem Sinne, dass sie Büchern und Zeichen mit Sinnerwartung begegnen und ihre eigenen Zeichen setzen mit der Erwartung, dass jemand hieraus eine Bedeutung entnimmt. Sie haben es leichter beim schulischen Schriftspracherwerb.

Mehrsprachige Kinder haben Vorteile beim Entwickeln dieser metasprachlichen Kompetenz: Sprache zu betrachten, mit ihr zu spielen, sie selbst zum Thema zu machen ist etwas, das mehrsprachige Kinder ständig tun. Sie stellen Vergleiche an und Bezüge her. Und sie verstehen früher als Einsprachige, dass der Gegenstand und sein Name nicht identisch sind, denn er hat ja auch einen zweiten Namen, vielleicht auch einen dritten?

6. Zwei Sprachen – ein Begriffsspeicher

In einem zweisprachigen Kontext entwickeln sich die beiden Sprachen in einem Wechselverhältnis: Impulse in der einen Sprache führen auch zu Fortschritten in der anderen, denn ihre kognitive Verarbeitung läuft nicht getrennt, sondern über einen begrifflichen „Speicher“. Das Kind bezieht

Anregungen in beiden Sprachen aufeinander, verknüpft sie mit dem Bereits-Gewussten, so oder so. Vernachlässigungen oder Brüche haben ebenfalls Effekte auf beide Sprachen.

Wichtig ist, dass ein Kind die „Nahrung“ für seine Sprachentwicklung erhält – zugewandte Kommunikation, vielfältige Erfahrungen, Stimulierung ihrer Vorstellungswelt – in welcher Sprache auch immer. Denn jede Sprache erfüllt diese Funktion, „Elixier für die grundlegende sprachliche Sozialisation von Kindern“ zu sein (Gudula List in DJI 2001, 12), in der Lautbildung, im Satzbau, den Wort-Bedeutungen, die Kinder aus ihren Familiensprachen aufbauen. „Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen“, so ihr Credo, und ihre Schlussfolgerung (List in DJI 2001, 11):

„Mehrsprachigkeit kann sich als ein hohes Gut erweisen, das nicht nur vielfältige Interaktionen erlaubt, sondern auch Möglichkeiten für intellektuelle Offenheit, soziale Wendigkeit und Reflexionsvermögen eröffnet. Die erste Sprache, die kleine Kinder umgibt, spielt in jedem Falle eine in vielerlei Hinsicht höchst prägende Rolle und verdient in dieser Rolle jede Achtung, denn sie bereitet weiteren Sprachen den Weg. Wenn dieser Weg sich als beschwerlich erweist (zum Beispiel in der Migration) und die Erfolge beim Zweitsprachenlernen hinter den Bedürfnissen der Betroffenen zurückbleiben, so liegt dies nie an der Überlastung eines gesunden Gehirns, sondern hat immer andere Gründe, nach denen es zu forschen gilt. Sie müssen in der sozialen Umgebung aufgesucht werden.“ (ebd. 16)

Erzieher_innen und Eltern unterstützen die Mehrsprachigkeit der Kinder

Erziehungspartnerschaft in punkto Sprache: Eltern als Experten für die Sprachentwicklung ihrer Kinder, Erzieherinnen als Fachkräfte für Sprachförderung im Elementarbereich – was können sie gemeinsam tun? Hier einige Anregungen für ihre Kooperation:

- Weil Eltern die Erfahrungen mitbringen, wie mit ihrer Mehrsprachigkeit üblicherweise umgegangen wird, müssen die Träger und Fachkräfte den ersten Schritt tun für die Erziehungspartnerschaft, auch in punkto Sprache.
- Bilinguale Einrichtungen einrichten. Stünde Kommunen gut an, viele vorhandene Erfahrungen, wäre schönes Signal für zweisprachige Familien! Und: Bilingualität braucht Zeit und eine gute pädagogische Qualität.
- Alle Einrichtungen müssen signalisieren, dass Mehrsprachigkeit bei ihnen geschätzt wird und willkommen ist.
- Bei der Aufnahme eines Kindes auch nach der sprachlichen Praxis zuhause fragen.
- Einen „öffnenden Kontakt“ zum Kind (Miltzer) herstellen, Herausfinden, was es interessiert.
- Gruppenstruktur/Alltagsorganisation: intensive Sprachverwendung geschieht in kleinen Gruppen und in Einzelgesprächen, nicht durch „Beschallung“.
- Lärm in der Kita erschwert sprachliches Handeln, also: Lärmquellen minimieren.
- Bücher/ Medien in mehreren Sprachen.
- Mehrsprachiges Personal.
- Eltern einladen, um ihre Sprachkompetenzen einzubringen, aber nicht nur hin und wieder, sondern einbauen ins pädagogische Angebot.

- Mehrsprachigkeit visualisieren in Außendarstellung der Kita, im Eingangsbereich, in der Raumgestaltung.
- Gleichzeitig deutlich machen, was für die Förderung in der Zweitsprache Deutsch getan wird, z.B. im Eingehen auf die Ängste der Eltern. Vertrauenswürdig sind für Eltern solche Erz, die mit solchen Ängsten umgehen können, die darum „wissen“ und nicht abwiegeln, sondern sich fachlich kompetent dazu äußern.
- Empfehlungen an Eltern, was sie für die sprachliche Entwicklung ihres Kindes tun können/müssen. Signal: Euer Kind braucht euch auch weiterhin für die Sprachentwicklung! Deutlich machen, was Eltern zuhause tun können. Und auch in der Kita: Bücher vorlesen, Geschichten erzählen, singen, Spiele einbringen, in ihren Sprachen.
- Insgesamt für einen sprachfreundlichen Kitaalltag sorgen, auch wenn die Fachkräfte einsprachig sind. Inzwischen gibt es viele praktische Anregungen (vgl. Militzer u.a. 2000, Ulich/Oberhuemer/ Soltendieck 2000).
- **Eine vorurteilsbewusste Umgebung ist sprachenfreundlich!** Im Projekt KINDERWELTEN (vgl. Preissing/Wagner 2003) 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 und was sie herausfordert, noch ein Stückchen weiter zu gehen.

Literatur:

- Burkhardt Montanari, Elke (2000): Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber. Hrsg.: Verband binationaler Familien und Partnerschaften iaf e.V., Frankfurt/M: Brandes und Apsel.
- Deutsches Jugendinstitut (Hg., 2000): Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung. DJI München, Projektheft 4/2000.
- Dirim, Inci/ Roth, Hans-Joachim (2004): Erfassung der sprachlichen Performanzen bilingualer Kinder in Deutschland. Verfahren zur Sprachstandsfeststellung vor und bei Schulbeginn. In: Schöler/Welling: Förderschwerpunkt Sprache. Hogrefe-Verlag.
- Dirim, Inci/ Reich, Hans H./ Roth, Hans-Joachim/ Siebert-Ott, Gesa/ Steinmüller, Ulrich/ Teunissen, Frans (2001): Zum Stand der nationalen und internationalen Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Gutachterliche Stellungnahme für die Freie und Hansestadt Hamburg, Amt für Schule (Hg. 2001).
- Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula (Hg. 1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. New York, München, Berlin: Waxmann.
- Klann-Delius, Gisela (2001): Wie Kinder sprechen lernen. Spracherwerb zwischen Kinderkram und Menschheitsrätsel. In: Fundiert, Wissenschaftsmagazin der Freien Universität Berlin, 1/2001.
- Laewen, Hans-Joachim (2002): Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können. In: Laewen/Andres (Hg.): Künstler, Forscher, Konstrukteure – Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin: Luchterhand.
- List, Gudula (2001): Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen. In: DJI (Hg): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Projektheft 5, S. 11-17), München.
- Militzer, Renate/ Demandewitz, Helga/ Fuchs, Ragnhild (2000): Hallo, Hola, Ola – Sprachförderung in Kindertagesstätten. Hrsg.: Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen. Bonn, September 2000.
- Militzer, Renate/ Demandewitz, Helga/ Fuchs, Ragnhild (2001): Wie Kinder sprechen lernen. Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich. Hrsg.: Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes NRW.
- Neumann, Ursula/ Popp, Ulrike (1993): Spracherziehung in Migrantenfamilien. In: Deutsch lernen, 1/1993, 26-62.
- Preissing, Christa/ Wagner, Petra (Hg., 2003): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.
- Szagan, Gisela (1991): Sprachentwicklung beim Kind. Eine Einführung. München: Psychologie Verlag Union (4.Auflage).
- Triarchi-Herrmann, Vassilia (2003): Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern. München: Reinhardt.

Ulich, Michaela/ Oberhuemer, Pamela/ Soltendieck, Monika (2000): Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Hrsg.: Bayr. Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit, Dezember 2000.