

Sprachliche Bildung und gesellschaftliche Ausgrenzung¹

Anforderungen an Kindertageseinrichtungen

Petra Wagner (2004)

Chancen und Risiken der gegenwärtigen Debatte um frühe Bildung

Mit dem KJHG haben Kindertageseinrichtungen in Deutschland seit 1990 den Auftrag, neben Betreuung und Erziehung auch Bildung zu gewährleisten. Die meisten Bundesländer haben aber erst in den letzten 3-4 Jahren Kitagesetze erlassen, in denen sie den Bildungsauftrag des Kindergartens festschreiben. Derzeit sind alle Bundesländer in teilweise hektischer Betriebsamkeit dabei, diesen umzusetzen: Bildungsprogramme liegen vor oder sind in Arbeit, Implementationsprogramme werden konzipiert oder laufen an (vgl. Hovestadt 2003). PISA hat aufgeschreckt. Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass das deutsche Schulsystem die ungerechten sozialen Ausgangslagen von Kindern nicht ausgleicht, sondern zu Bildungsbenachteiligungen ausbaut, so dass Kinder aus unteren sozialen Schichten und Immigrantenkinder wenig Chancen auf gute Bildungsabschlüsse haben. Die Verknüpfung von Fragen sozialer Gerechtigkeit mit der Qualität von Bildungsangeboten steht ganz oben auf der Tagesordnung, gleichzeitig schrecken die Kultusministerien vor strukturellen Veränderungen zurück und verweisen auf die Jugendverwaltungen. Wie bei der Bildungsreform in den 70er Jahren ist die schnelle Reaktion „Früher beginnen!“ Die Bedeutung der ersten Jahre und der Kindergarten als Bildungseinrichtung sind plötzlich in aller Munde. Gleichzeitig bleiben Investitionen aus und regionale Versorgungsunterschiede werden größer. Träger von Kindertageseinrichtungen konkurrieren darum, sich auf dem „Markt“ zu behaupten. Sie sollen mit knapperen Finanzmitteln höhere Anforderungen an Leistungsqualität, Effizienz und unternehmerische Initiative erfüllen. Gelingt dieser Spagat nicht und kommen die Resultate der Kindergartenerziehung ins Gerede, so erhöht sich der Druck auf Fachkräfte und Eltern, die dafür verantwortlich gemacht werden.

Die Entwicklung enthält auch Chancen. Sie zeigen sich in der zunehmenden Akzeptanz eines Begriffs von Bildung als einem aktiven, sinnlichen und sozialen Prozess von Weltaneignung, den Kinder selbst steuern und der sich nicht als Ergebnis der Belehrungsaktivitäten von Erwachsenen einstellt. Es ist ein großer Gewinn für die Professionalisierung in Bildungseinrichtungen, wenn die Bildungsprozesse von Kindern als ihre Aneignungstätigkeiten anerkannt und wahrgenommen werden können. Und wenn die Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte davon getrennt betrachtet und verfolgt werden, als Unterstützungstätigkeiten, mit denen sie die Bildungsprozesse der Kinder herausfordern und anregen können, insbesondere durch die bewusste Gestaltung der Umwelt der Kinder und durch die bewusste Gestaltung der Interaktion mit ihnen (Laewen 2002).

Gleichheit und Differenzen in den Bildungskonzepten

Gegenwärtig stehen die Chancen gut, dabei aufmerksam zu sein für die Bildungsansprüche von kleinen Kindern mit ihren ganz **unterschiedlichen Hintergründen**, auf die sie sich mit ihren subjektiven Welt-

¹ Der Text ist die überarbeitete Fassung eines Vortrags beim Fachforum Sozialpädagogik Hamburg am 1.9.2004: „Sprachliche Bildungsprozesse in Kindertagesstätten“.

Deutungen 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, ohne die Kinder zu stigmatisieren und ohne ihre Bildungsansprüche zu ermäßigen: „**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.

Solche Prämissen sind eingeflossen in den 2003 von INA vorgelegten Entwurf des „**Berliner Bildungsprogramms für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt**“. Im zugrunde gelegten Bildungsverständnis sind Gleichheit und Differenzen systematisch zu berücksichtigen:

- Gleichheit und geschlechtlich-kulturelle Unterschiede
- Gleichheit und sozial-kulturelle Unterschiede
- Gleichheit und ethnisch-kulturelle Unterschiede
- Gleichheit und individuelle Unterschiede.

Es zeichnet das inzwischen verabschiedete Berliner Bildungsprogramm (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2004) aus, dass in seiner Struktur der Zugang zu Bildungsbereichen nicht „von oben“ gesetzt wird, sondern über Fragen an die Lebensverhältnisse und Vorerfahrungen der Kinder erfolgt und so die vorhandenen Differenzen für die Unterstützung von Bildungsprozessen systematisch berücksichtigt werden.

Im Berliner Bildungsprogramm ist der Bildungsbegriff ausgeführt, auf dem der Situationsansatz basiert: Bildung wird verstanden als aktiver Aneignungsprozess in einem spezifischen kulturellen Kontext, in dem der Mensch sich ein Bild von der Welt macht. Präziser, in dem er

- Sich ein Bild von sich in dieser Welt macht
- Sich ein Bild von anderen in dieser Welt macht
- Das Weltgeschehen erlebt und erkundet.

Hierzu gibt es im Berliner Bildungsprogramm Fragen an die Lebenssituation und die Erfahrungen der Kinder.

Die Aneignungstätigkeiten der Kinder sind ähnlich, aber der ihnen zur Verfügung gestellte Weltausschnitt differiert beträchtlich. Auch hier kommen Gleichheit und Unterschiede ins Spiel: Wie ein Kind sich selbst sieht, hat viel damit zu tun, wie es gesehen wird. Wie es seine Bezugsgruppe sieht, hat viel damit zu tun, wie und ob sie repräsentiert ist - oder unsichtbar. Worin ein Kind sich von anderen unterscheidet hat auch viel damit zu tun, welche Unterschiede ihm zugeschrieben werden. Und wie es von den Mechanismen von Einschließung und Ausgrenzung betroffen ist. Es kann sein, dass es als kleines Kind im Kreis seiner Familie bestätigt und geliebt wird – und mit dem Eintritt in den Kindergarten

diese Sicherheit verliert und beginnt, Teile seiner bisherigen Identität zu verleugnen, weil es den Eindruck hat, diese sei nicht akzeptiert.

„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, bzw. ihre Ausgrenzung zu rechtfertigen. Sollen Bildungseinrichtungen in Deutschland erfolgreicher und effektiver werden, so wird die Einbeziehung (Inklusion) aller zur zentralen Komponente von Bildungsqualität. Dieses ist gegenwärtig insbesondere beim Thema „Sprachförderung“ herausgefordert.

Chancen und Risiken der gegenwärtigen Debatte um „Sprachförderung“

Für das schlechte Abschneiden von Immigrantenkidern beim PISA-Test gibt es allgemein eine plausibel erscheinende 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. Auch einigen deutschsprachigen Kindern, denn Sprachstandsmessungen haben ergeben, dass auch ihre Kenntnisse der deutschen Sprache bei der Einschulung nicht ausreichend seien. Die Jugendministerkonferenz betont 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 korrekterweise „Deutschförderung“ gemeint ist – doch wieder in Belehrungsaktivitäten mündet, insbesondere da, wo solche Kurse von den Schulverwaltungen verantwortet werden (z.B. in Niedersachsen). Es besteht die Gefahr, dass Maßnahmen ergriffen werden, die Immigrantenkidern und ihren Eltern auferlegen, ihre „Sprachdefizite“ abzubauen, ohne Kindergärten und Schulen so zu verändern, dass sie die sprachliche, kulturelle und soziale Vielfalt und Heterogenität produktiv für Bildungsprozesse aller Kinder nutzen.

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. Dann kann u.U. beobachtet werden, dass es im Kindergartenalltag nicht viele Gelegenheiten gibt, sich sprachlich handelnd zu engagieren. 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 ggfs. 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 haben wir in das Berliner Bildungsprogramm auch einen Bildungsbereich „Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien“ aufgenommen und beziehen uns in der Begründung auf folgende Punkte:

- Kinder bringen in die Kindertageseinrichtungen eine **Vielfalt von sprachlichen Erfahrungen** mit. Es ist sehr unterschiedlich, wie Kinder z.B. 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 Biographien sind facettenreich und vielfältig, auch weil immer mehr Kinder in zwei-/mehrsprachigen Familien aufwachsen. Pädagogische Fachkräfte brauchen einen geschärften Blick für sprachliche Differenzierungen.
- **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. Die Ermöglichung früher Begegnung mit Schriftsprache („Early literacy“, s. Ulich 2003) ist daher ein wichtiger Schwerpunkt sprachlicher Bildung.

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

1. 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 nahestehen, die mit ihm sprechen und seine sprachlichen Mitteilungen verstehen wollen. Ein Kind lernt Sprache nicht um ihrer selbst willen: „Die Sprache ist das Medium für seine Ziele, nicht das Ziel selbst.“ (Wieczerkowski in Jampert 2001) 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. Erwachsene, die sich bemühen, die individuellen Mitteilungen der Kinder 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 erstsprachlichen 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.

2. 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 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", "Schlüsselrolle von Sprache in Bildungsprozessen").

Je differenzierter die konkreten Handlungen, je vielfältiger die Erfahrungen, die Kindern in ihrem Welt-ausschnitt 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.

3. Schriftzeichen stehen für die Laute der gesprochenen Sprache

Die Erfahrungen mit kontextentbundener Sprache sind wiederum Voraussetzungen für einen weiteren Erkenntnisschritt, 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 (Anweisungen geben, eine Geschichte erzählen, Gedicht vortragen), mit gesprochener und geschriebener Sprache, der Umgang mit Stiften beim Zeichnen, Kritzeln, Malen.

(Filmbeispiel Aysu 2 Jahre, als Leserin.)

4. Sprache basiert auf Konventionen im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext

Sprechenlernen 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.

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 Pädagog_innen 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, dass das nicht stimmt. Kinder haben ihre eigenen Lern- und Erkenntniswege, ihr Tempo, ihren Eifer, ihren Mut, ihre Fragen. Kompetenzen von Kindern lassen sich nicht vom Handeln der Erzieher_innen 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. (Am effektivsten: Nicht-didaktisches Sprechen)

Sind auch sprachliche Bildungsprozesse Prozesse der Selbst-Bildung, so sind wir Erwachsenen einerseits gezwungen, uns in Bescheidenheit zu üben, was die Machbarkeit von gezielter „Sprachförderung“ angeht. Andererseits zwingt es uns, genauer zu sehen, worin unsere Verantwortung bei der

Unterstützung und Herausforderung sprachlicher Bildungsprozesse liegt. Für Laewen (2002) haben Erwachsene zwei große Verantwortungsbereiche bei der Unterstützung von Bildungsprozessen:

Gestaltung der Lernumwelt

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 Erzieher_innen und Lehrer_innen 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, gewonnen aus dem Projekt KINDERWELTEN zur vorurteilsbewussten Bildung in Kitas:

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 zeigen. Sie können diese daher kaum erweitern. Von den in Kindertageseinrichtungen üblichen Spiel- und Erfahrungsmöglichkeiten profitieren sie dann wenig. 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 dieses wird nicht selten den Kindern als „Behinderung“ zugeschrieben. Im Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung werden Fachkräfte sensibel für diese Zusammenhänge und kompetent darin, die Potentiale von Kindern zu erkennen und ihre Entfaltung zu unterstützen, indem sie z.B. die Vielfalt der Familienkulturen und –sprachen zum Bildungsthema machen.

Gestaltung der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind

Die Gestaltung der Interaktion besteht für 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 dessen 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:

1. Sprachen werden diskriminiert

Das wissen wir. 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 Sprecher_innen dieser Sprache.

2. 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 in unserem Projekt ausgedrückt, tun anders weh als Schläge, sie tun im Herzen weh (Wagner 2001). Erzieher_innen und Lehrer_innen 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 Erzieher_innen?

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 oder 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 stehe ich mit meiner Mehrsprachigkeit, welche Sprache 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 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 nuschelnd? 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's 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 geschiesst“... (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 o.g. 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, z.B. an Eltern.

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

Was heißt es, eine sprachfreundliche Umgebung zu schaffen? Im Projekt KINDERWELTEN² 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. Zum Abschluss möchte ich einige Beispiele erläutern:

- **Familienwände³**, großformatige Fotos der Familien der Kinder, angebracht auf Augenhöhe, an einer gut einsehbaren Stelle der Kita, sind ein Beispiel. 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 nahestehen, 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 fürs Denken und Kommunizieren.
- **„Sprachenvielfalt hören, sehen und verstehen“** – Erzieher_innen 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 z.B. 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

² Projekt der INA gGmbH/ Institut für den Situationsansatz an der FU Berlin, von 2000 –2003 durchgeführt in Kooperation mit dem Bezirksamt Friedrichshain-Kreuzberg, gefördert von der Bernard van Leer Stiftung, Den Haag. Projektleitung: Dr. Christa Preissing; Koordination Petra Wagner (s. Preissing/Wagner 2003).

³ Ausführlich beschrieben von Barbara Henkys und Stefani Hahn im KINDERWELTEN-Projektinfo Nr.8 (zu beziehen im Projektbüro, Anschrift s.u.)

einer Bücherkiste „Kinderbücher für die vorurteilsbewusste Arbeit“, die wir eben zusammengestellt haben, befindet sich z.B. 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 Lesefest⁴:** 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 Erzieherin und Eltern, unter den Eltern, zwischen Erzieherin 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 zuhause. Die anderen hören Geschichten, vielleicht in einer Sprache, die sie nicht verstehen, aber sie bekommen etwas mit vom Klang, von der Konzentration der Zuhörenden.
- **Persona Dolls⁵:** Diese Puppen sind ganz besondere Puppen, denn sie haben wie Kinder eine Biographie, einen Namen, eine Familiengeschichte. Wie die Kinder auch kommen sie aus unterschiedlichen Familien, die zuhause Deutsche oder eine andere Sprache spricht, sie haben helle oder dunkel Haut, gelocktes oder glattes Haar, sind blond oder dunkelhaarig... Sie kommen zu Besuch in die Kindergruppe 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 N*, 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.
- **Hautfarbene Buntstifte:** Auch die vorurteilsbewusste Ausstattung der Kita mit Spiel- und Beschäftigungsmaterial ermöglicht neue Erfahrungen und fördert die Kommunikation über sich selbst und über andere. Wer erinnert sich nicht daran, als Kind immer unzufrieden gewesen zu sein, weil man mit den vorhandenen Buntstiften die eigene Hautfarbe so schwer zeichnen konnte. Im Angebot waren rosa oder braun, aber das traf nur selten wirklich die Hautfarbe. Wir haben im Projekt lange gesucht, bis wir auf die Buntstifte der Firma Lyra stießen, die in einer Packung 12 verschiedene Hauttöne enthält. Sie in der Kindergruppe zu haben, regt Kinder an, über ihre Hautfarben zu sprechen, zu vergleichen und vor allem – nicht länger eine bestimmte Hautfarbe für „normal“ und „üblich“ zu halten, von der alle anderen abweichen.

⁴ Diese Idee stammt von Simone Kanitz, Erzieherin in der Projektkita Markgrafenstr.80, wo sie das Lesefest erfolgreich durchgeführt hat.

⁵ Ebenfalls ausführlich beschrieben im KINDERWELTEN-Projektinfo Nr.8 (zu beziehen im Projektbüro, s.u.), von Ute Enßlin und Barbara Henkys.

Literatur:

Hovestadt, Gertrud: Wie setzen die Bundesländer den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen um? Vom Gesetz zur Praxis. Eine Studie im Auftrag der Träger-Stiftung. November 2003. www.edu-con.de.

Jampert, Karin: Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen: Leske und Budrich 2002.

Laewen, Hans-Joachim: Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können. In: Laewen/Andres (Hg.): Künstler, Forscher, Konstrukteure – Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin: Luchterhand 2002.

Preissing, Christa / Wagner, Petra (Hg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder 2003.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Vorgelegt von der Internationalen Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie INA gGmbH. Verlag Das Netz: Berlin 2004 (www.senbj.s柏林.de).

Ulich, Michaela: Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Kindergarten heute, Heft 3, 2003, S.6-18.

Ulich, Michaela/ Mayr, Toni: SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Beobachtungsbogen mit Begleitheft. Freiburg: Herder 2003.

Wagner, Petra: Vorurteile tun im Herzen weh – Interkulturelle Arbeit in Kindertageseinrichtungen. In: Kita aktuell MO, Heft1, 2001, S.17-22.