

Qualifizierung von Sprachförderkräften in Rheinland-Pfalz

Selbstlernmaterialien zu Modul 1

Leitideen, Rahmenbedingungen und Querschnittsaufgaben der frühkindlichen Pädagogik für die sprachliche Förderung in der Kindertagesstätte



Inhaltsverzeichnis

1	Sprachliche Bildung und Förderung als Aufgabe der Kindertagesstätte	1
2	Zur Geschichte der Sprachförderung in der frühkindlichen Pädagogik	3
3	Qualifizierung von Sprachförderkräften in rheinland-pfälzischen Kindertagesstätten ... 8	
3.1	Einsatz und Qualifizierung von Sprachförderkräften.....	8
3.2	Status und Rolle der externen Sprachförderkraft.....	9
3.3	Leitideen und Ziele der Qualifizierung von Sprachförderkräften.....	10
3.4	Das Kompetenzprofil der Sprachförderkraft und dessen Umsetzung im Orientierungsrahmen	11
4	Die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz (BEE) als Orientierung für die Sprachförderkraft	16
4.1	Die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz: Partizipation als durchgängiges Strukturmerkmal bei der Erarbeitung	16
4.2	Aufbau der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen.....	18
4.3	Bild vom Kind, zugrunde liegendes Bildungsverständnis und Konsequenzen für die pädagogische Arbeit.....	20
4.4	Sprachförderung in den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen.....	22
4.5	Beobachtung und Dokumentation – ein wichtiges Handwerkszeug in Kindertagesstätten.....	24
4.6	Standardisierte und offene Materialien der Beobachtung und Dokumentation – welche Materialien sind in Rheinland-Pfalz relevant?.....	26
5	Die Bedeutung der kindlichen Perspektive für die Sprachförderarbeit und das Bild vom Kind	29
5.1	Welches „Bild vom Kind“ haben Erwachsene?	29
5.2	Warum ist die kindliche Perspektive für die Sprachförderarbeit bedeutsam?.....	31
5.2.1	Wie lässt sich die kindliche Perspektive erkunden und integrieren?	32
5.2.2	Was wünschen sich Kinder?	32
5.2.3	Welche Konsequenzen ergeben sich für die Sprachförderung?.....	33
6	Die Bedeutung von Interkulturalität für die Sprachförderarbeit	35
6.1	Interkultureller Alltag in der Sprachförderung	35
6.2	Inter-Kultur	36
6.3	(Kulturelle) Identität.....	37
6.4	Das Kind als Teilhaber an verschiedenen Kulturen	38
6.5	Exkurs: Die Konzeptualisierung des interkulturellen Lernens.....	40
6.6	Intrakulturalität	42
6.7	Das Kind vor lauter Kultur nicht sehen.....	45
6.8	Förderung interkultureller Kompetenzen.....	47
6.8.1	Feste feiern, wie sie fallen	47
6.8.2	Babylonische Verhältnisse	48
6.9	Vielfalt bereichert	50
6.10	Auf den Punkt gebracht	52
7	Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern als Grundlage wirksamer Sprachförderarbeit	56
7.1	Von der Elternarbeit zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft	56
7.1.1	Revolutionäre Veränderungen in der sozialen Institution „Familie“	57
7.1.2	Herausforderungen an eine zeitgemäße Zusammenarbeit mit Eltern	58
7.1.3	Voraussetzungen für Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.....	58
7.1.4	Unterschiedlicher Expertenstatus von (sprach-) pädagogischen Fachkräften und Eltern.....	59
7.2	Erwartungen an die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.....	59
7.3	Methoden und Formen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	60
7.3.1	Kulturelle und sprachliche Vielfalt als Chance und Bereicherung.....	60

7.3.2	Bestandsaufnahme: Welche Formen der Elternmitwirkung werden in der Kita praktiziert?	62
7.4	Zusammenarbeit mit Eltern in Sprachförderprojekten.....	68
7.4.1	Gesamtkonzept erstellen.....	68
7.4.2	Ideensammlung zur Beteiligung der Eltern an Sprachförderaktivitäten	71
7.4.3	Inhaltliche und organisatorische Aspekte.....	76
7.5	Sicherung der Ergebnisse – Vermittlung ins Team.....	77

1 Sprachliche Bildung und Förderung als Aufgabe der Kindertagesstätte

Der Mensch ist Mensch nur durch Sprache.

Johann Gottfried Herder

Seit ewigen Zeiten bedient sich der Mensch der Sprache, um sich die Welt zu erschließen und an Kultur(en) teilzuhaben.

Gerade in der heutigen Welt, die sich als Wissens- und Informationsgesellschaft begreift, ist ein gut entwickeltes Sprach- und Kommunikationsvermögen eines jeden Einzelnen von zentraler Bedeutung.

Die Grundlagen der (Erst-)Sprache werden in der frühen Kindheit erworben, weshalb diese Zeit eine ganz besondere ist. Daher wird in unserer Gesellschaft jedem Kind ein Recht auf sprachliche Bildung zugesichert. Verankert ist dieses Recht in den UN-Kinderrechtskonventionen vom 20. November 1989, die seit dem 5. April 1992 in Deutschland in Kraft sind (siehe Artikel 28). In Artikel 29 wird die Achtung vor der Sprache des Kindes als konkretes Bildungsziel formuliert.

Die Broschüre „Übereinkommen über die Rechte des Kindes, UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien“ finden Sie im Internet unter:

<http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Publikationen/Publikationen.did=3836.html>



Als erste außerfamiliäre Bildungsinstanz ist die Kindertagesstätte dem Ziel verpflichtet, die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten der Kinder zu begleiten, zu unterstützen und zu fördern. Sie leistet damit einen wertvollen Beitrag zur Herstellung gleicher Bildungschancen für alle Kinder.

Was heißt aber nun Sprachförderung in der Kindertagesstätte? Unter Sprachförderung wird die positive Beeinflussung der Sprachentwicklung der Kinder verstanden. Hierzu zählen alle Maßnahmen, die in der Kindertagesstätte von den pädagogischen Fachkräften eingesetzt werden, um die Sprachentwicklung der Kinder anzuregen, zu unterstützen und zu fördern (vgl. Fried 2006, S. 173).

Definition

Grundsätzlich lassen sich hierbei drei konzeptionelle Richtungen unterscheiden (vgl. Fried 2006, S. 173):

- **Ganzheitliche Sprachförderung** beinhaltet Maßnahmen, die alle Entwicklungsbereiche reflektieren, die der Sprachentwicklung zu Grunde liegen.
- **Allgemeine Sprachförderung** umfasst Maßnahmen, die auf alle sprachlichen Teilfähigkeiten zielen.

- **Spezielle Sprachförderung** bezieht sich auf Maßnahmen, bei denen nur bestimmte Sprachentwicklungsaspekte (u. a. Artikulation, Wortschatz) oder Sprachentwicklungskonstellationen (wie z. B. Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit oder früher Fremdspracherwerb) reflektiert werden.

Die Qualifizierung zur Sprachförderkraft in Rheinland-Pfalz wird Sie befähigen, eine qualitätsvolle und professionelle Sprachförderung im Elementarbereich durchführen zu können. Insbesondere konzentriert sich die Qualifizierung dabei auf die Durchführung von zusätzlichen Sprachfördermaßnahmen in rheinland-pfälzischen Kindertagesstätten mit dem Schwerpunkt **spezielle Sprachförderung**.

Literatur

Fried, L. (2006): Sprachförderung. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim/Basel, S. 173-178.



Internetquelle

<http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Publikationen/Publikationen,did=3836.html> (03.08.2011)

2 Zur Geschichte der Sprachförderung in der frühkindlichen Pädagogik

Wenngleich die sprachliche Förderung aktuell einen sehr hohen Stellenwert in der frühkindlichen Pädagogik einnimmt, so ist sie dennoch kein neuer Aspekt pädagogischen Denkens und Handelns. Bereits Fröbel, der Begründer des Kindergartens, hebt in seinen Gedanken zur „Menscherziehung“ die sprachliche Bildung und Förderung des Kindes besonders hervor. Aus seiner Sicht ist anzustreben, dass der Mensch als Kind *„alles klar, richtig und rein bezeichne, darum ist es so wesentlich nötig, daß auch ihm alles Umgebende richtig, klar und rein vorgeführt werde“* (Fröbel 1826/1968, in: Hoffmann 1968, S. 35). Speziell in Bezug auf das Kinderspiel fordert er von den pädagogischen Fachkräften, dass sie dieses mit einer *„Wortsprache“* begleiten, die *„stets rein und klar, bestimmt und voll, ganz bezeichnend, einfach und völlig genügend [sei]; die gebrauchten Wörter seien größtenteils eingliedrig, Wortstämme oder Wurzeln, und aus ihnen entwickle sich lebenvoll gesetzmäßig und allseitig an der Hand des Spiels und gefordert vom Leben des Kindes die Sprache fort, als Abbild seiner beiden Welten, seiner Außen- und Innenwelt“* (Fröbel, in: Blochmann/Nohl/Weniger o. J., S. 34).

Welche Rolle spricht Fröbel den pädagogischen Fachkräften hinsichtlich der sprachlichen Bildung und Förderung des Kindes zu? Diskutieren Sie diese Frage auf der Grundlage der obigen Zitate in der Lerngruppe.

Aufgabe 1



Die sprachliche Bildung und Förderung der Kinder sollte entsprechend Fröbels Vorstellungen durch „planvolle Spracherziehung“ und in ganzheitlicher Weise erfolgen. Diese Ganzheitlichkeit sah Fröbel in der Verbindung von musischen, motorischen, kognitiven und sprachlichen Elementen realisiert. Zur Unterstützung dieses Vorgehens setzte er zum einen das vermittelnde Wort in Form von Liedern, Reimen, Gedichten, (Sprach-)Bewegungsspielen sowie Erzählungen ein. Zum anderen sollten die Kinder im Spiel durch Materialien wie Bilderbücher oder die von ihm entwickelten Spielgaben (Ball, Kugel, Würfel, Walze) in ihrer Sprachfähigkeit und -entwicklung unterstützt werden. Dabei stand für Fröbel im Kindergarten die gesprochene Sprache im Vordergrund (vgl. Richter 1937, S. 104-128).

Diese elementaren Ansätze waren bis zu den 1950er/frühen 1960er Jahren grundlegend für die Kindergartenpädagogik und finden sich bis heute in einzelnen Aspekten immer noch in pädagogischen Konzepten und Handlungspraktiken wieder – und dies, obwohl sie gegen Ende der 1960er Jahre in die Kritik geraten sind. In Folge dieser Kritik wurde die traditionelle Kindergartenpädagogik einhergehend mit zahlreichen Modellversuchen reformiert. Zunächst kam der sogenannte Funktionsansatz zum Tragen, bei welchem durch Trainingsprogramme und Übungsmaterialien spezifische Fertigkeiten in isolierten Lernsituationen gefördert werden sollten (vgl. Retter 1978). Die Sprache nahm dabei einen hohen Stellenwert ein. Mit Hilfe von gezielten Sprachtrainingsmappen wurde Sprache „trainiert“.

Neben der gesprochenen Sprache wurde der geschriebenen Sprache Beachtung geschenkt. So sollte durch die Unterstützung von Lernprogrammen und Lernmaschinen das frühe Lesen

und Schreiben (vgl. Lückert 1967; Correll 1970) angeregt werden. Für einen langfristigen Erfolg dieser Programme konnten allerdings keine Belege gefunden werden.¹

Auch die zahlreichen Modellversuche, die in dieser Zeit in Kindergärten, Vorklassen und Eingangsstufen mit dem Ziel der verbesserten Förderung der Fünfjährigen durchgeführt wurden (vgl. u. a. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 1976), brachten keine entsprechenden Anhaltspunkte für die langfristige Wirksamkeit dieses lehrgangsartigen Lernens, sodass der Funktionsansatz an Bedeutung verlor. Im Rahmen der genannten und weiterer Modellversuche wurden auch andere curriculare Ansätze getestet und diskutiert, die zu einer Neuorientierung in der Vorschulpädagogik führen sollten (vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 1976, S. 27-38; Aden-Grossmann 2002, S. 193-199). Von diesen konnte sich lediglich der Situationsansatz bzw. der situationsorientierte Ansatz etablieren (vgl. Konrad 2004, S. 192; Knauf 2006, S. 118-122), der sich in den 1980er und 1990er Jahren zu dem „*wohl am weitesten verbreiteten Konzept für den Kindergarten*“ (Haberkorn/Götte 2006, S. 398) entwickelte.

Der Situationsansatz geht von den alltäglichen Lebenssituationen der Kinder aus und lässt diese zu Lernsituationen werden. Dabei werden Spontaneität, Neugier und Wissbegier bei den Kindern durch eine an Entwicklungsanreizen und Entfaltungsmöglichkeiten reiche Umgebung angeregt und herausgefordert. Anders als beim Funktionsansatz wird dabei ein ganzheitliches Verständnis vom kindlichen Lernprozess vorausgesetzt, welches auch den Entwicklungsbereich „Sprache“ beinhaltet (vgl. Knauf 2006, S. 120f.). Da eine wesentliche Zielvorstellung des Ansatzes in dem Erwerb sozialer Grundfertigkeiten besteht, lag der Schwerpunkt auf der Sprachförderung bei Kindern, deren Sprachkompetenz in der deutschen Sprache aus unterschiedlichen Gründen (wie andere Erst-/Familiensprache, Verzögerungen bei der Sprachentwicklung etc.) als nicht ausreichend empfunden wurde. Die Unterstützung der sprachlichen Fähigkeiten versuchte man dabei v. a. durch die Förderung kommunikativer Kompetenz zu erreichen (vgl. Fried 2006, S. 175). Daneben fand auch die Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten Beachtung, wie z. B.:

- Kinder schreiben ihren Namen,
 - Erzieherinnen und Erzieher schreiben von Kindern ausgedachte Geschichten auf,
 - Vorlesen von Bilderbüchern,
 - Arbeit mit Materialien wie Schreibmaschine und Morsegerät.
- (vgl. Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 1973a u. 1973b)

Inwieweit und in welcher Ausprägung diese Anregungen in der Praxis tatsächlich realisiert wurden, kann auf Grund fehlender Untersuchungen nicht rekonstruiert werden.

¹ Längerfristige Beobachtungen liegen offensichtlich nur für das Leselernprogramm nach Correll vor. Diese ergaben, „daß der Vorsprung der Versuchsgruppe gegenüber der Kontrollgruppe wieder verloren ging und im 1. bis 2. Schuljahr kein Unterschied mehr feststellbar war“ (Aden-Grossmann 2002, S. 189).

Auch das Bildungsprogramm für Kindergärtnerinnen in der DDR (Ministerium für Volksbildung 1985)², nach dem bis zur Wende gearbeitet wurde, enthält Vorgaben für die Durchführung von Beschäftigungen in den Sachgebieten „Muttersprache“ und „Kinderliteratur“, u. a. mit dem Ziel, die Kinder zu einem „*kulturvollen sprachlichen Austausch mit anderen Kindern und Erwachsenen*“ zu befähigen und die Voraussetzungen für den Erwerb der Schriftsprache in der Schule zu schaffen (vgl. ebd., S. 202f. u. S. 210). Methodisch wird z. B. auf Spiele und Übungen zu differenzierter Sprachwahrnehmung, zum grammatikalisch und lautlich korrekten Sprechen sowie auf den Einsatz von Kinderliteratur verwiesen (vgl. ebd.). Aufgrund der Verbindlichkeit des Programms ist davon auszugehen, dass die genannten Ziel- und Methodenvorgaben in der Praxis weitgehend realisiert wurden. Allerdings liegen auch hierzu keine empirischen Erkenntnisse vor.

Im Zuge der Ende der 1990er Jahre einsetzenden Debatte um die pädagogische Qualität von Kindertageseinrichtungen begann man schließlich Kriterienkataloge aufzustellen. Die dort anzutreffenden sprachrelevanten Qualitätsaspekte beziehen sich v. a. auf die Entwicklung sprachlicher Ausdrucks- und Kommunikationsformen:

- durch die Bereitstellung von entsprechenden Ressourcen wie Büchern, Hörkassetten, Kommunikationsräumen,
- durch sprachliche Impulse und
- durch die Integration von sprachfördernden Angeboten wie Spiele, Reime u. a. in den Tagesablauf (vgl. Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen 1998; Tietze u. a. 2001; Tietze/Viernickel 2002).

In Bezug auf schriftsprachliche Kompetenzen wurden nachfolgende Qualitätskriterien erhoben:

- das Vorhandensein bzw. der Einsatz von Büchern, die Erfahrung, dass „Kommunikation auch symbolisch stattfindet“ (Tietze/Viernickel 2002, S. 116),
- die Verbindung von „*gesprochener mit geschriebener Sprache*“ wie z. B. das Notieren und Vorlesen kindlicher Aussagen oder die Hilfe beim Selbstschreiben (Tietze u. a. 2001, S. 31),
- die Unterstützung von Kontakten zu anderen Kindern durch Brieffreundschaften (vgl. Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen 1998).

Untersuchungen zur Realisierung pädagogischer Qualität in Kindergärten wurden ebenfalls durchgeführt (z. B. Tietze 1998; Honig/Joss/Schreiber 2004). Bezüglich des Sprachbereichs wurden allgemeine Daten zur Sprachförderung und zur Sprachentwicklung der Kinder (Tietze 1998) sowie die Sprach- bzw. Deutschkenntnisse von deutschen und nicht deutschen Kindern

² Von 1967 (verbindlich ab 1972) bis 1985 wurde nach dem Vorläufer des Programms, dem „Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten“ gearbeitet (vgl. Konrad 2004, S. 222; Brumme 1981, S. 7), der ebenfalls die Sachgebiete „Muttersprache“ und „Kinderliteratur“ enthält.

(Honig/Joss/Schreiber 2004) erhoben. Qualitätsaspekte, die sich auf die Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten beziehen, wurden dabei allerdings weitgehend außer Acht gelassen.

Mit internationalen Bildungsstudien wie PISA, IGLU und den OECD-Studien „Starting Strong“ und „Bildung auf einen Blick“ wurde in Deutschland eine Diskussion um den Stellenwert und die Neukonzeption frühkindlicher Bildung entfacht. In deren Folge wurden ab 2003 in allen Bundesländern Bildungspläne für den Elementarbereich eingeführt. Die sprachliche Förderung und Bildung stellt dabei in allen Bildungsplänen einen zentralen Bildungsbereich dar, wobei auch die schriftsprachliche Bildung Berücksichtigung findet. Wenngleich Ausdifferenzierung und Ausrichtung je nach Bundesland erheblich differieren, so besteht doch Einigkeit darüber, dass die (schrift-)sprachliche Bildung von Kindern allgemein sowie von Kindern mit anderer Erst- bzw. Familiensprache im Besonderen qualitativ zu fördern ist (vgl. dazu die Bildungspläne der Länder im Literaturverzeichnis).

Literatur

- Aden-Grossmann, W. (2002): Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim/Basel.
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung (1973a): Anregungen I: Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten. München.
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung (1973b): Anregungen II: Zur Ausstattung des Kindergartens. München.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.) (2006²): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weinheim/Basel.
- Behörde für Soziales und Familie, Freie Hansestadt Hamburg (Hrsg.) (2004): Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen. Hamburg.
- Blochmann, E./Nohl, H./Weniger, E. (o. J.): Fröbels Theorie des Spiels I. Langensalza/Berlin/Leipzig.
- Brumme, G.-M. (1981⁸): Muttersprache im Kindergarten: Ein Beitrag zu den Aufgaben und Methoden der Spracherziehung in der älteren Gruppe. Berlin.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1976): Fünfjährige in Kindergärten, Vorklassen und Eingangsstufen. Bericht über eine Auswertung von Modellversuchen. Stuttgart.
- Correll, W. (1970): Lesen, Schreiben und Rechnen im Vorschulalter. In: W. Corell (Hrsg.): Lernen und Lehren im Vorschulalter. Donauwörth, S. 11-57.
- Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales, Freie Hansestadt Bremen (Hrsg.) (2004): Frühkindliche Bildung in Bremen. Bremen.
- Fried, L. (2006): Sprachförderung. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim/Basel, S. 173-178.
- Fthenakis, W. E. (2006): Bildungsplan. In: Pousset, R. (Hrsg.): Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Weinheim/Basel, S. 77-80.
- Haberkorn, R./Götte, R. (2006): Situationsansatz. In: Pousset, R. (Hrsg.): Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Weinheim/Basel, S. 395-398.
- Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2005): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Entwurf für die Erprobungsphase. Wiesbaden.
- Hoffmann, E. (1968³): Friedrich Fröbel. Ausgewählte Schriften. Zweiter Band: Die Menscherziehung. Düsseldorf /München.
- Honig, M.-S./Joos, M./Schreiber, N. (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. München/Weinheim.

- Knauf, T. (2006): Moderne Ansätze der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim/Basel, S. 118-129.
- Konrad, M. (2004): Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart. Freiburg im Breisgau.
- Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen (1998): Qualität im Dialog entwickeln. Wie Kindertageseinrichtungen besser werden. Seelze/Velber.
- Lückert, H.-R. (1967): Begabungsforschung und basale Bildungsforschung. In: Die Grundschule. Beiheft zu Westermanns Pädagogischen Beiträgen. Nr. 2, S. 3-16.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2004): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen. Weinheim/Basel.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Brandenburg (Hrsg.) (2004): Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg. Potsdam.
- Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft, Saarland (Hrsg.) (2006): Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten. Weimar/Berlin.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2004): Erfolgreich starten – Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen. Kiel.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2006): Orientierungsplan für die Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase. Weinheim/Basel.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2003): Bildungsvereinbarung NRW. Düsseldorf.
- Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit/Kultusministerium, Freistaat Thüringen (Hrsg.) (2003): Leitlinien frühkindliche Bildung. Erfurt.
- Ministerium für Volksbildung (Hrsg.) (1967): Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten. Berlin.
- Ministerium für Volksbildung (Hrsg.) (1985): Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten. Berlin.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2005): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover.
- Projektgruppe bildung: elementar (Hrsg.) (2006): Entwurf: Bildung als Programm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Halle/Saale.
- Retter, H. (1978): Typen pädagogischer und didaktischer Ansätze im Elementarbereich. In: Dollase, R. (Hrsg.): Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik. Band 2. Düsseldorf.
- Richter, G. (1937): Deutsche Spracherziehung bei Friedrich Fröbel. Unveröffentlichte Dissertation, Martin Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.) (2006): Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten. Weimar/Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin (Hrsg.) (2004): Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schulantritt. Berlin.
- Sozialministerium Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2005²): Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule in der Fassung vom 1. August 2004. Schwerin.
- Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Arbeitsfassung vom 11.08.2006 online im Internet unter <http://www.thueringer-bildungsplan.de/> (04.09.2009).
- Tietze, W. (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Tietze, W./Schuster, K.-M./Grenner, K./Rossbach, H.-G. (2001): Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition von T. Harms, R. M. Clifford, D. Cryer. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Tietze, W./Viernickel, S. (Hrsg.) (2002): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim/Berlin/Basel. Qualifizierung von Sprachförderkräften in rheinland-pfälzischen Kindertagesstätten.

3 Qualifizierung von Sprachförderkräften in rheinland-pfälzischen Kindertagesstätten

3.1 Einsatz und Qualifizierung von Sprachförderkräften

Wie in Kapitel 1 ausgeführt stellt die Entwicklung von Sprachkompetenz einen zentralen Schlüssel zur Bildung dar: Sie ist eine wesentliche Voraussetzung für den schulischen und beruflichen Erfolg sowie für eine aktive, verantwortungsvolle Beteiligung am gesellschaftlichen und politischen Leben.

Im Rahmen des umfassenden Landesprogramms „Zukunftschance Kinder – Bildung von Anfang an“ (Landesgesetz zum Ausbau der frühen Förderung vom 1. Januar 2006) wird daher der quantitative und qualitative Ausbau von Angeboten zur Sprachförderung für Kinder im letzten Kindergartenjahr im Rahmen eines speziellen Teilprogramms für Sprachförderung und Schulvorbereitung in Rheinland-Pfalz besonders gefördert.

Trägern von Kindertageseinrichtungen stehen hierbei zwei Möglichkeiten zur Verfügung:

1. Eine **Basisförderung**, bei der pro Gruppe mindestens 5 Kinder 100 Zeitstunden Sprachförderung erhalten.
2. Eine **Intensivförderung**, bei der pro Gruppe mindestens 4 und höchstens 6 Kinder 200 Zeitstunden Sprachförderung erhalten.



Ausführliche und aktuelle Informationen von Seiten des Landes finden Sie im Internet auf:
www.kita.rlp.de

Um zu gewährleisten, dass die zusätzlichen Sprachfördermaßnahmen auf einem gleichbleibenden qualitativ hohem Niveau durchgeführt werden, beauftragte das zuständige Landesministerium den Trägerverbund FIF – Förderung von Integration durch Fortbildung – mit dem Projekt „Qualifizierung von Sprachförderkräften“ in Rheinland-Pfalz“. Der Trägerverbund besteht aus der Katholischen Erwachsenenbildung RLP e. V., dem Verband der Volkshochschulen von RLP e. V. und der Evangelischen Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in RLP e. V. In Zusammenarbeit mit der Landesregierung, den kommunalen Spitzenverbänden, den Vertretern der katholischen Bistümer und der evangelischen Landeskirchen, der LIGA der freien Wohlfahrtspflege sowie Vertretern aus Wissenschaft und Praxis wurde von dem Projektteam das hier zugrunde gelegte Konzept für eine kompetenz- und praxisbezogene Qualifizierungsmaßnahme im Elementarbereich entwickelt.

3.2 Status und Rolle der externen Sprachförderkraft

Die Bezeichnung „Sprachförderkraft“ steht in dem zuvor aufgezeigten Zusammenhang für eine **Funktion** – nicht für einen berufsbildenden Abschluss. Als „externe Sprachförderkraft“ wird diejenige Sprachförderkraft bezeichnet, die auf der Basis des oben genannten Landesprogramms zum Ausbau von Sprachfördermaßnahmen zusätzlich zum Personalschlüssel für die Durchführung der Basis- und Intensivförderung in den beiden letzten Kindergartenjahren eingestellt ist.

Hinweis
Definition

Im engeren Sinne sind sie damit ausschließlich für diese zusätzlichen Angebote zur Sprachförderung zuständig. Im weiteren Sinne ist eine effektive, an den spezifischen Bedürfnissen der einzelnen Kinder und dem Alltagsgeschehen der Einrichtung ausgerichtete Sprachförderarbeit nur dann möglich, wenn sie in enger Kooperation mit der Leitung und den Fachkräften der jeweiligen Einrichtung erfolgt.

Während die hauptamtlichen Erzieherinnen und Erzieher durch ihre kontinuierliche pädagogische Arbeit mit den Kindern über wichtige Vorkenntnisse für die zusätzlichen Sprachförderangebote verfügen, kann die Sprachförderkraft unter Beachtung der Datenschutzfragen gezielte Auskünfte zu einzelnen Bereichen der sprachlichen Aktivitäten des Kindes geben. Informationen zum Datenschutz finden Sie in den „Empfehlungen zum Datenschutz bei Bildungs- und Lerndokumentationen in Kindertagesstätten“ auf www.kita.rlp.de unter der Rubrik Service/Publikationen/Bildungs- und Lerndokumentationen.



Um die Sprachförderangebote für die Kinder sinnvoll mit der allgemeinen Sprachbildung und -förderung im Kindertagesstätten-Alltag zu verknüpfen, sind regelmäßig Fragen der didaktisch-methodischen Koordination zu klären (Wie ist das aktuelle Befinden der Kinder? Was sind die aktuellen Themen der Kinder? Welche pädagogischen Angebote werden derzeit in der Gruppe der Kinder gemacht? Welche Projekte laufen in der Einrichtung?). Empfehlenswert wäre zudem die Mitwirkung der externen Sprachförderkraft bei der Sprachstandserfassung, Sprachbeobachtung und -beurteilung.

Durch die kontinuierliche Sprachförderarbeit in der Kleingruppe und die auf den sprachlichen Bildungsbereich gerichtete Wahrnehmung kann die externe Sprachförderkraft wertvolle Beiträge zur Erstellung eines Sprachprofils der Kinder liefern. Diese über die zusätzlichen Sprachförderangebote hinausgehenden Tätigkeitsbereiche bedürfen einer Abstimmung mit der Leitung und dem Team. Eine Einladung der Sprachförderkraft zu Teambesprechungen in denen die Sprachförderarbeit der Einrichtung einen thematischen Schwerpunkt bildet, wäre daher angemessen und im Sinne eines guten Arbeitsklimas wünschenswert. In ausgewählten Fällen kann es zielführend sein, die externe Sprachförderkraft zu Elterngesprächen hinzuzuziehen. Ein direkter Austausch würde nicht nur Fehlinformationen vermeiden, sondern das Vertrauen in die zusätzliche Sprachfördermaßnahme seitens der Eltern sowie deren Unterstützung sichern. Zur förderlichen Gestaltung des Übergangs in die Grundschule und zur Sicherung der Kontinuität

der Sprachförderarbeit kann die Sprachförderkraft nach Ermessen der Einrichtung auch in Gespräche und Aktivitäten mit der Grundschule einbezogen werden.

In diesem Sinne sollten auch die gegenseitige Anerkennung der externen und hauptamtlichen Fachkräfte der Kindertagesstätte und das Interesse an der Arbeit der/des jeweils anderen das Miteinander in den Sprachförderaktivitäten der Einrichtung bestimmen.

3.3 Leitideen und Ziele der Qualifizierung von Sprachförderkräften

Eine der Leitideen bei dieser Qualifizierung ist es, bei den bereits vorhandenen Kompetenzen von Trägern im Bereich von Sprachfördermaßnahmen (etwa aufgrund ihrer Konzept- oder Projekterfahrungen in diesem Bereich) und Kindertagesstätten einerseits und bei den Kompetenzen von (potentiellen) Sprachförderkräften andererseits anzuknüpfen. Vor diesem Hintergrund wurde ein modulares Qualifizierungsangebot für Sprachförderkräfte erarbeitet, das die vorhandenen Kompetenzen integriert und zugleich einen notwendigen Qualifikationsfächer entfaltet.

Die vorliegende Qualifizierung zeichnet sich daher durch einen starken Handlungs- bzw. Praxisbezug aus, der durch die Orientierung an zu erwerbenden bzw. zu entwickelnden Kompetenzen untermauert wird. Bei vielen von Ihnen sind durch berufliche und/oder lebenspraktische Erfahrungen bereits etliche Anknüpfungspunkte bzw. Teilkompetenzen vorhanden, auf die Sie weiter aufbauen können, um das angestrebte „Zertifikat Sprachförderkraft“ zu erlangen.

Die Qualifizierung versteht sich zudem als Angebot zur Qualitätsentwicklung durch Fortbildung. Sie bietet interessierten Personen wie Ihnen die Möglichkeit, sich auf einem inhaltlich hohen Niveau für die Praxis der Sprachförderung im Elementarbereich weiterzubilden. Sie ermöglicht Ihnen zudem die Vernetzung und den Erfahrungsaustausch mit anderen Sprachförderkräften.

Die in den letzten Jahren massiv verstärkten Aktivitäten zur Fortbildung und Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern und anderen pädagogischen Fachkräften (im Rahmen des Fortbildungscurriculums des Landes) sollen sinnvoll mit dem neu zu entwickelnden Angebot verbunden werden. So können bereits erworbene Qualifikationen bzw. absolvierte Fortbildungen bei der Erlangung des „Zertifikats Sprachförderkraft“ in einem Umfang von bis zu 4 Modulen anerkannt werden.



Weiterführende Informationen zum Qualifizierungsangebot sowie praktische Tipps und Hinweise für Ihre Arbeit als Sprachförderkraft finden Sie im Internet auf www.kita.rlp.de unter der Rubrik „Qualifizierung“ / „Qualifizierung von Sprachförderkräften“.

3.4 Das Kompetenzprofil der Sprachförderkraft und dessen Umsetzung im Orientierungsrahmen

Eine tragende Säule des Weiterbildungskonzeptes bildet das **Kompetenzprofil** für die Sprachförderkraft. Es stellt zugleich einen Teil der „Rahmenvereinbarung zum Einsatz und zur Qualifizierung von Sprachförderkräften in rheinland-pfälzischen Kindertagesstätten“ vom 31. Januar 2008 dar, auf die sich die Träger von Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz geeinigt haben. Das Kompetenzprofil dient als Orientierung für den Einsatz von Personen, welche die in Kapitel 3.1 genannten zusätzlichen Sprachfördermaßnahmen durchführen. Gleichzeitig bildet es die Folie für die Sprachbildungs- und Sprachförderarbeit aller Fachkräfte in den rheinland-pfälzischen Kindertagesstätten.

Bevor Sie jetzt weiter lesen, nehmen Sie sich bitte 10 Minuten Zeit und überlegen, über welche Kompetenzen eine Sprachförderkraft Ihrer Meinung nach unbedingt verfügen sollte.

Aufgabe 2



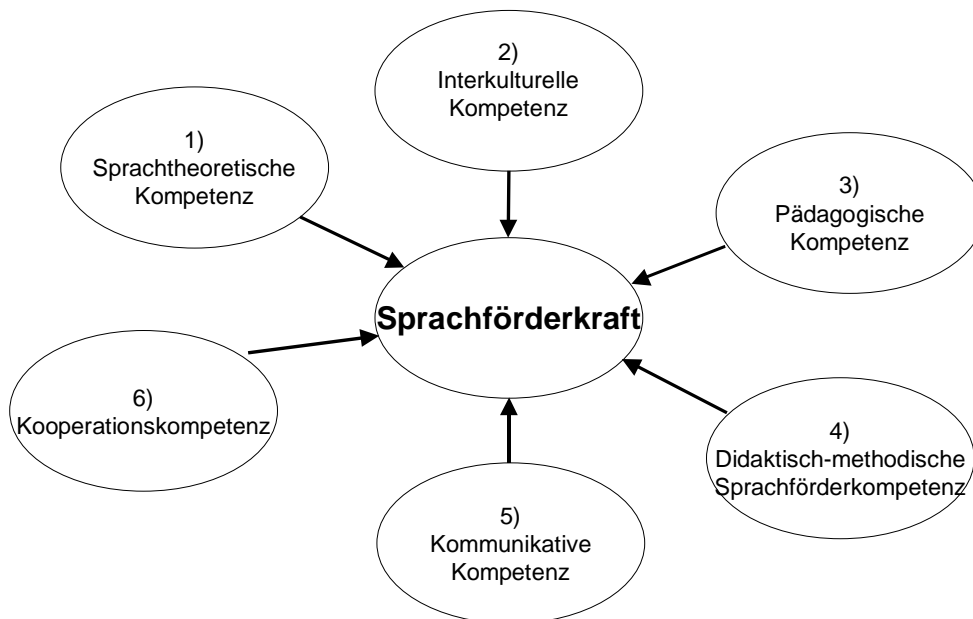
.....

.....

.....

.....

Das Kompetenzprofil der Sprachförderkraft gestaltet sich wie folgt:



1) Sprachtheoretische Kompetenz

- Über Grundlagenwissen
 - zu kindlichem Erst- und Zweitspracherwerb
 - zur Bedeutung von Mehrsprachigkeitverfügen und dieses anwenden können
- Fähigkeit, die sprachtheoretischen Begrifflichkeiten bei der Beschreibung von Kindersprache einzusetzen (Grammatik, Wortschatz, Aussprache und Sprachhandlungen)
- Grundkenntnisse über „Literacy“-Entwicklung und Fähigkeit, diese anzuwenden
- Fähigkeit, Merkmale wahrzunehmen, die auf Sprachverzögerung/Sprachstörungen hindeuten könnten

2) Interkulturelle Kompetenz

- Wissen um den kulturellen Hintergrund des Kindes und die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz bei Kindern
- Fähigkeit, sich über die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern einen wertschätzenden Zugang zur Familiensprache und zur Erstsprache des Kindes zu erschließen
- Fähigkeit, voreilige Deutungen und Bewertungen des kindlichen und des elterlichen Handelns zurück zu stellen, die eigene Kultur zu reflektieren und sich den Kulturen der Familien offen und mit Achtung zu nähern
- Positive Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit
- Fähigkeit, sich mit den Eltern bezüglich der Förderung der Erst- und Zweitsprache/Mehrsprachigkeit zu beraten

3) Pädagogische Kompetenz

- Über Grundkenntnisse in der frühkindlichen Pädagogik und der Entwicklungspsychologie des Kindes im Hinblick auf die Sprachförderung verfügen und diese anwenden können
- Fähigkeit, mit den unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder in der Gruppe umzugehen, auf ihre Bedürfnisse und Interessen einzugehen und mögliche Störungen konstruktiv anzugehen

4) Didaktisch-methodische Sprachförderkompetenz

- Praktische Fähigkeit/Handlungssicherheit in Bezug auf
 - die Mitwirkung bei der Sprachstandserfassung, Sprachbeobachtung und -beurteilung
 - systematische Dokumentation der kindlichen Sprachentwicklung und der eigenen Sprachförderarbeit
 - beurteilende Auswahl von Materialien zur Sprachförderung

- individuell angemessene Methoden/Vorgehensweisen einschließlich der Literacy-Erziehung
- Fähigkeit zur didaktischen Planung von Sprachfördereinheiten und Verfügbarkeit eines Repertoires an Methoden/Vorgehensweisen

5) Kommunikative Kompetenz

- Fähigkeit zum Dialog mit
 - den Kindern (einzeln und in der Gruppe)
 - dem Team der Einrichtung
 - den Eltern
- Fähigkeit, eigenes Sprachverhalten
 - zu kontrollieren,
 - zu reflektieren,
 - situativ zu steuern (Sprachvorbild, Sprachanregungen)
- Freude am Sprechen und der eigenen Sprache

6) Kooperationskompetenz

- Kompetenz zur Kooperation mit der Leitung und den Fachkräften der jeweiligen Einrichtung (innere Vernetzung):
 - Verknüpfung von gezielten Sprachfördermaßnahmen und allgemeiner Sprachbildung und -förderung im Kita-Alltag
 - Kooperation mit der Familie im Einvernehmen mit der Einrichtung
 - Unterstützung der Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule zur förderlichen Gestaltung des Übergangs und zur Sicherung der Kontinuität der Sprachförderung
- Wissen um die Arbeitsfelder von Logopädinnen und Logopäden, Sprachheilpädagoginnen und Sprachheilpädagogen sowie anderen Professionen, die sich mit Auffälligkeiten oder Störungen in der kindlichen Sprache beschäftigen

Nachdem Sie diese sechs Kompetenzbereiche der Sprachförderkraft kennen gelernt haben, notieren Sie sich bitte, in welchen Teilkompetenzen Sie für sich Fortbildungsbedarf sehen.

Aufgabe 3



Als zweite tragende Säule des Konzeptes wurde mit Blick auf das angestrebte Kompetenzprofil ein **Orientierungsrahmen zur „Qualifizierung von Sprachförderkräften in Rheinland-Pfalz“** erarbeitet. Dieser bildet einen weiteren grundlegenden Bestandteil der Rahmenvereinbarung zum Einsatz und zur Qualifizierung von Sprachförderkräften in rheinland-pfälzischen Kindertagesstätten vom 31. Januar 2008 und ist damit zielführend für Ihre Lernprozesse. Zugleich stellt er eine Orientierung für alle rheinland-pfälzischen Fachkräfte in ihrer alltäglichen Arbeit in der Kindertagesstätte dar.

Orientierungsrahmen zur „Qualifizierung von Sprachförderkräften in Rheinland-Pfalz“

Beobachtung und Dokumentation von Sprache und Sprachentwicklung

Auf der Basis von Fallbeispielen, Beobachtungen aus der Praxis und wissenschaftlichen Erkenntnissen werden folgende Schwerpunkte bearbeitet:

- Sprachstandserfassung, Sprachbeobachtung und -beurteilung zur Erstellung individueller Sprachprofile
- Systematische Dokumentation der kindlichen Sprachentwicklung

Methodisch-didaktisches Wissen für die Sprachförderung

Auf der Basis von Fallbeispielen, Beobachtungen aus der Praxis und wissenschaftlichen Erkenntnissen werden folgende Schwerpunkte bearbeitet:

- Reflexion des eigenen Sprachverhaltens und kollegiale Beobachtung
- Fähigkeit zur Beurteilung von Materialien zur Sprachförderung
- Maßnahmen und Methoden/Vorgehensweisen zur Sprachförderung
- Literacy-Erziehung
- Zusammenarbeit mit den Eltern bezüglich der Förderung der Erst- und Zweitsprache (ggf. Drittsprache)

Konzeption und Durchführung von Sprachfördereinheiten

Auf der Basis von Fallbeispielen, Beobachtungen aus der Praxis und wissenschaftlichen Erkenntnissen werden folgende Schwerpunkte bearbeitet:

- Didaktische Planung und Gestaltung von Sprachfördereinheiten (Praxisaufgabe), Gestaltung des Verhältnisses von allgemeiner Sprachbildung und gezielter Sprachförderung im Kita-Alltag
- Pädagogischer Umgang mit den unterschiedlichen Voraussetzungen von Kindern in einer Gruppe, mit ihren Bedürfnissen und Interessen sowie konstruktives Handeln bei möglichen Störungen

Dokumentation, Auswertung und Weiterentwicklung von Sprachfördereinheiten

Auf der Basis von Fallbeispielen, Beobachtungen aus der Praxis und wissenschaftlichen Erkenntnissen werden folgende Schwerpunkte bearbeitet:

- Möglichkeiten der Dokumentation der eigenen Sprachförderarbeit
- Be- und Auswertung der Sprachfördereinheiten mit Blick auf eine gezielte individuelle Förderung der Kinder
- Planung und Weiterentwicklung der Sprachfördermaßnahme

Reflexions- bzw. Präsentationstag

- Die Teilnehmenden präsentieren die eigene Arbeit, Reflexion mit allen Teilnehmenden

Die acht Module Ihrer Qualifizierung entsprechen den jeweiligen Punkten im Orientierungsrahmen.

Da in etwa zwei Dritteln der über 2.500 rheinland-pfälzischen Kindertagesstätten Plätze für Kinder bis drei Jahren eingerichtet werden, wurde als Ergänzung zu den ersten acht Modulen ein neuntes Modul zum Thema „Die Sprachentwicklung der 0 bis 3-jährigen Kinder begleiten“ erstellt. Die Schwerpunkte dieses Moduls werden nachfolgend aufgelistet.

Neues Modul

Die Sprachentwicklung der 0- bis 3-Jährigen begleiten

Auf der Basis von Fallbeispielen, Beobachtungen aus der Praxis und wissenschaftlichen Erkenntnissen werden folgende Schwerpunkte bearbeitet:

- Etappen im Spracherwerb der 0- bis 3-Jährigen
- Besonderheiten der sprachlichen Entwicklung mehrsprachiger Kinder
- wichtigste Aspekte sprachfördernder Kommunikation mit jungen Kindern und des entsprechenden Sprachverhaltens der Fachkräfte
- Anforderungen an sprachliche Bildung in Alltagssituationen sowie an spezifische sprachfördernde Angebote
- Hinweise und Tipps zur Gestaltung der Partnerschaft in der sprachlichen Bildung mit allen Eltern
- Anregung zu Selbstreflexion und Reflexion im Team

Literatur

Landesgesetz zum Ausbau der frühen Förderung vom 1. Januar 2006

Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2008): Empfehlungen zum Datenschutz bei Bildungs- und Lerndokumentationen in Kindertagesstätten. Mainz. Im Internet unter: www.kita.rlp.de Service/Publikationen/Bildungs- und Lerndokumentationen.

4 Die Bildungs- und Erziehungs-empfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz (BEE) als Orientierung für die Sprachförderkraft

Entscheidend für den Erfolg von Sprachförderung ist eine Verzahnung der alltäglichen pädagogischen Arbeit in der Kindertagesstätte mit den zusätzlichen Sprachfördermaßnahmen. Darum sollte die zusätzliche Sprachförderkraft mit den Grundlagen der pädagogischen Arbeit in der Kindertagesstätte vertraut sein. Die Basis für die pädagogische Arbeit aller Kindertagesstätten bilden die „Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz“. Sie sind Grundlage für die jeweiligen träger- und einrichtungsspezifischen Umsetzungen in den einzelnen Kindertagesstätten.

Inhalt

Ausgehend von der partizipativen Entstehungsgeschichte der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen und einem Überblick über die Inhalte, wird im Folgenden der den Empfehlungen zu Grunde liegende Bildungsbegriff näher erläutert. Dieser sollte auch im Rahmen von zusätzlichen Sprachfördermaßnahmen handlungsleitend sein. Daran anschließend werden die Inhalte des Bildungsbereiches Sprache der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen dargelegt. Beobachtung und Dokumentation von kindlichen Bildungsprozessen ist ein wichtiges Thema für alle in einer Kindertagesstätte tätigen Fachkräfte und ist zentraler Bestandteil der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen. Daher soll abschließend darauf gesondert eingegangen werden.

4.1 Die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz: Partizipation als durchgängiges Strukturmerkmal bei der Erarbeitung

Kindertageseinrichtungen tragen nicht nur in entscheidendem Maße zur Unterstützung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf bei. Als eine der wenigen Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen gehört der Kindergarten zur Regeleinrichtung und bietet die Chance einer professionellen und qualitativ hochwertigen institutionellen Bildung und Erziehung von Kindern. Mit der schrittweisen Einführung der Beitragsfreiheit des Kindergartens, ab 2010 für Kinder ab dem zweiten Lebensjahr, werden in Rheinland-Pfalz günstige Bedingungen für eine Chancengerechtigkeit geschaffen, indem Kinder bereits frühzeitig eine frühpädagogische Förderung erhalten können. Schon heute besucht nahezu jedes Kind wenigstens das letzte Kindergartenjahr.

Im April 2002 wurde in einem Gespräch zwischen dem zuständigen Ministerium, den Vertretern der Katholischen Bistümer, der Evangelischen Landeskirchen, der LIGA der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege sowie den kommunalen Spitzenverbänden und dem Landeselternausschuss vereinbart, dass in Folge der Ergebnisse der PISA-Studie Bildungs- und Erziehungsempfehlungen erarbeitet werden, die als Grundlage für die pädagogische Arbeit der Kindertageseinrichtungen aller Träger in Rheinland-Pfalz dienen sollen. Unter Leitung des zustän-

digen Fachreferates im Ministerium hat ein Redaktionsteam einen Entwurf rheinland-pfälzischer Bildungs- und Erziehungsempfehlungen vorgelegt. Das Redaktionsteam bestand aus Vertreterinnen und Vertretern aller genannten Organisationen.

Um Praxisnähe und Praxistauglichkeit der endgültigen Bildungs- und Erziehungsempfehlungen zu gewährleisten, wurden die Teams in den Kindertagesstätten, aber auch Träger, Eltern und weitere Personen aus Wissenschaft und Praxis der Kindertagesstättenlandschaft dazu aufgefordert, Rückmeldungen zu dem Entwurf zu geben. Auf dieser Grundlage wurden sie abermals überarbeitet.

Im August 2004 konnten schließlich die überarbeiteten Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz herausgegeben werden. Sie stehen in Übereinstimmung mit dem ebenfalls 2004 von Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz gemeinsam verabschiedeten „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“.

Die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen erhalten Verbindlichkeit dadurch, dass alle an der Erarbeitung Beteiligten sich verpflichtet haben, auf der Basis der ihnen gegebenen Möglichkeiten und unter Berücksichtigung der jeweiligen Strukturen die Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen zu unterstützen. Dies bringen die Unterschriften am Ende der Präambel zum Ausdruck.

Die vorgelegten Bildungs- und Erziehungsempfehlungen richten sich an alle Formen der Kindertagesbetreuung in Rheinland-Pfalz und damit an alle Altersgruppen, auch wenn entwicklungsgemäß bestimmte Bildungsbereiche zu unterschiedlichen Zeitpunkten für die Kinder an Bedeutung gewinnen.

Sie dienen dazu, dass Bildungsprozesse mehr Transparenz und Verbindlichkeit erlangen. Durch ihre Veröffentlichung eröffnen sie Eltern die Möglichkeit, sich zu orientieren, sich aktiv mit ihren eigenen Erwartungen auseinanderzusetzen und für ihre Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Teams von Kindertagesstätten eine Hilfe zu finden. Sie erfordern von Trägern und Teams der Kindertagesstätten eine intensive Befassung und ständige kritische Überprüfung des eigenen Tuns. Als Form der „Empfehlung“ setzen sie auf eine hohe Einsatzbereitschaft des Systems „Kindertagesstätten“, die eigene Fachlichkeit professionell weiter zu entwickeln.

Die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen beinhalten keine bis in letzte Detail ausgearbeiteten Vorgaben, die es abzuarbeiten gilt. Ein solches enge Curriculum würde der Realität und Vielfalt der Kindertagesstättenlandschaft entgegenstehen, dieser nicht gerecht werden und in vielen Fällen eine Identifikation mit den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen ausschließen. Vielmehr stellen sie eine Orientierungs- und Reflexionshilfe dar und bilden die Basis für die träger- und einrichtungsspezifische Ausgestaltung der jeweiligen Konzeption.



Zum Lesen empfohlen:

- BEE, Präambel
- BEE, Kapitel 13, Zur Entstehung der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen

Die Auswertung der Diskussionsphase finden Sie im Internet unter:



<http://kita.bildung-rp.de/BEE.434.0.html> (03.08.2011)

4.2 Aufbau der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen

Die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen gliedern sich in 13 Kapitel. Zu Beginn steht das Bildungs- und Erziehungsverständnis in Kindertagesstätten: das „Bild vom Kind“ (siehe Kapitel 4.3 und 5 in diesem Modul). Ausgehend von diesem den Empfehlungen zu Grunde liegenden Bildungsbegriff, werden in den BEE drei Querschnittsthemen des pädagogischen Alltags erläutert:

- Resilienz (Widerstandsfähigkeit),
- lernmethodische Kompetenz,
- geschlechtssensible Pädagogik.

Daran schließt sich eine Reihe von Bildungsbereichen an. Sie stellen keinen abschließenden Katalog dar. Es werden vielmehr zentrale Bereiche der „Erfahrung von Welt“ genannt, die nach dem jeweiligen Profil bzw. der pädagogischen Konzeption des Trägers und der Einrichtung gewertet und umgesetzt werden. Die einzelnen Bildungs- und Erziehungsbereiche sind nicht unabhängig voneinander zu sehen und deshalb auch nicht als „Fächerkanon“ zu denken. Vielmehr durchdringen die Bereiche sich gegenseitig. „Wahrnehmung“ ist der Ausgangspunkt für die kindliche Erfahrung von der Welt und steht deshalb zu Beginn der Bildungs- und Erziehungsbereiche, direkt gefolgt von „Sprache“. Die Rangfolge der weiteren Bildungs- und Erziehungsbereiche stellt keine Wertigkeit dar:

- Wahrnehmung,
- Sprache,
- Bewegung,
- Gestalterisch-kreativer Bereich,
- Religiöse Bildung,
- Gestaltung von Gemeinschaft und Beziehungen,
- Interkulturelles und interreligiöses Lernen,
- Mathematik – Naturwissenschaft – Technik,
- Naturerfahrung – Ökologie,

- Körper – Gesundheit – Sexualität,
- Medien.

Die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen richten sich an alle Formen der Kindertagesbetreuung und beziehen sich somit auf Kinder aller Altersgruppen (0 bis Schulkindalter). Kapitel 4 nimmt die Spezifika der Bildung und Erziehung von Kindern im Krippen- und Schulalter eigens in den Blick.

In Kapitel 5 „Teilhabe an Bildungsprozessen“ geht es darum, dass Bildung allen Kindern zusteht, und der Anspruch auf diese für alle Kinder gilt, auch für jene, die zu gesellschaftlich besonders benachteiligten Gruppen gehören, wie Kinder mit Behinderung, Kinder aus Migrationsfamilien sowie Kinder die in Armut aufwachsen. In Kindertagesstätten (Krippe, Kindergarten, Hort) wird der Grundstein für spätere Lern- und Lebenschancen gelegt.

Methodische Aspekte der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten werden in Kapitel 6 der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen aufgegriffen und zeigen die Kindertagesstätte als Lernfeld. Die Kindertagesstätte mit allen den Kindern zugänglichen Räumen und ihren Möglichkeiten für Kleingruppen- und Einzeltätigkeiten der Kinder sowie mit dem Tagesablauf in der Einrichtung wird als Lern- und Erfahrungsfeld für die Kinder verstanden und gestaltet. So widmet sich dieses Kapitel der räumlichen Gestaltung der Kindertagesstätte, den Möglichkeiten der Spielflächen im Freien, dem Leben und Lernen in der Gruppe, dem Spiel als Lernform, dem selbstständigen Lernen, der Partizipation von Kindern sowie dem situationsorientierten Lernen und abschließend der Projektarbeit.

Hierauf folgen die beiden Kapitel 7 und 8 zu „Beobachtung“ und „Bildungs- und Lerndokumentationen“. Die Themen Beobachtung und Dokumentation werden an späterer Stelle in diesem Artikel noch einmal gesondert behandelt.

Kapitel 9 beschäftigt sich mit den Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte in der Kindertagesstätte. Die erzieherische Fähigkeit setzt berufliches Können, persönliche Eignung und Engagement voraus. So werden die berufliche Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte, die Aufgaben der Leitung und die Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte in den Blick genommen.

Der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern ist Kapitel 10 gewidmet. Kinder, Eltern und Erzieherinnen bzw. Erzieher stehen in einem eng verbundenen Beziehungsverhältnis für die Zeit, in der die Kinder wichtige Entwicklungsprozesse durchlaufen. Nur ein offener Austausch mit den Eltern fördert dauerhaft und nachhaltig die gegenseitige Akzeptanz, stärkt die professionelle Rolle der Erzieherinnen und Erzieher. Sie trägt mit dazu bei, dass ihre pädagogische Arbeit in der breiten Öffentlichkeit die Akzeptanz und den Stellenwert findet, die der Bedeutung ihrer Aufgaben gerecht wird. Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen

den Eltern und der Kindertagesstätte ist die Grundlage für eine auf Dauer angelegte konstruktive, partnerschaftliche Bildungs- und Erziehungsarbeit mit dem Kind.³

Das Kapitel 11 öffnet den Blick für die Kindertagesstätte als Teil des Gemeinwesens. Das Nachbarschafts-, Bildungs- und Kommunikationszentrum Kindertagesstätte sollte Teil eines Netzwerkes sein, das die Bedürfnisse und die Interessen von Kindern, Eltern und Familien auf regionaler Ebene im Blick hat.

Der Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Grundschule ist Thema des 12. Kapitels. Durch die besondere Stellung von Kindertagesstätten am Anfang der Bildungslaufbahn nahezu aller Kinder kommt dem eigenständigen Bildungsauftrag der Kindertagesstätten eine besondere Bedeutung im Hinblick auf den weiteren Bildungsweg der Kinder zu. Die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen formulieren Ziele der Zusammenarbeit, Voraussetzungen für eine gute Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Schule sowie Formen zur Ausgestaltung. Hierzu gehören insbesondere der regelmäßige Austausch zwischen Erzieherinnen bzw. Erziehern und Lehrkräften, gegenseitige Hospitationen und Besuche der Kinder sowie wechselseitige Teilnahme an Gremien und Veranstaltungen.

In Kapitel 13 wird die Entstehung der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen kurz erläutert.



Der vollständige Text der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen kann auf www.kita.rlp.de und dort unter Publikationen eingesehen werden.

4.3 Bild vom Kind, zugrunde liegendes Bildungsverständnis und Konsequenzen für die pädagogische Arbeit

Die pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten fordert eine „Haltung“ von den Fachkräften, die durch das „Bild vom Kind“ und den damit verbundenen Bildungsbegriff begründet ist. Im ersten Kapitel der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz wird dieser Bildungsbegriff formuliert.

Ausgangspunkt dabei ist das Bild vom Kind als aktiv Lernendem, das in seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt Sinn und Bedeutung sucht. Ziel der Arbeit von Kindertagesstätten ist es, Kinder als Subjekte ihres eigenen Bildungsprozesses zu sehen, als kompetent handelnde Wesen, die ihre eigene Entwicklung, ihr Lernen und ihre Bildung ko-konstruieren. Kinder streben von Geburt an danach, sich ihre Welt anzueignen. Sie sammeln Erfahrungen, konstruieren ihre Welt und entwickeln Vorstellungen über diese. Bildung in Kindertagesstätten ist somit in erster Linie als Eigenaktivität des kompetenten Kindes zur Aneignung von Welt zu verstehen.

³ Siehe hierzu auch die Ausführungen in Kapitel 7.

Der den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen vorangestellte Leitspruch von →Loris Malaguzzi bringt diese Haltung nachhaltig zum Ausdruck:



Kinder haben die Fähigkeit und das Recht, auf eigene Art wahrzunehmen, sich auszudrücken und ihr Können und Wissen zu erfahren und zu entwickeln. Sie wollen lernen und haben ein Recht auf ihre Themen sowie auf ein genussreiches Lernen. Sie haben ein großes Vergnügen zu verstehen zu wissen und sich an Problemen zu messen, die größer sind als sie!

Die Entfaltung und Entwicklung dieser Selbstbildungspotenziale ist jedoch nicht unabhängig von der Umgebung, die einem Kind zur Erforschung zur Verfügung steht. Das Kind benötigt Bezugspersonen, die es in seinen Forschungen und seinem Entdeckungsdrang unterstützen, herausfordern und ihm zusätzliche Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen. Gleichzeitig ist es auf ein anregendes Umfeld angewiesen. Erzieherinnen und Erzieher setzen an diesen Selbstbildungspotenzialen der Kinder an, ermutigen und unterstützen diese im Begreifen und Entdecken von Zusammenhängen. Kindertagesstätten leisten durch ihre Arbeit einen wesentlichen Beitrag, dass Kinder sich in der Welt zurechtfinden und diese aktiv (mit-)gestalten.

Diese Dualität setzt voraus, dass die pädagogische Arbeit an der Eigenaktivität der Kinder ansetzt und gleichzeitig die Kinder im Rahmen ihrer aktiven Aneignung mit wichtigen gesellschaftlichen Gegebenheiten vertraut macht. Das heißt, dass Ihnen auch Themen zugemutet werden (z. B. naturwissenschaftliche Zusammenhänge, religiöse Fragen...). Hier setzt Kapitel drei der Bildungsempfehlungen an und formuliert Bildungsbereiche. Jedes Kind sollte die Möglichkeit haben, vielfältigen Themenbereichen kreativ zu begegnen und damit einer ganzen Spannweite von Feldern und Formen der Welterfahrung.

Das erläuterte Bild vom Kind und der daran ansetzende, den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen zu Grunde liegende Bildungsbegriff, stellt jeden Tag wieder eine große Herausforderung für Erzieherinnen und Erzieher dar. Es setzt eine hohe Aufmerksamkeit für die Kinder und ihre Themen voraus und erfordert, dass Erzieherinnen und Erzieher selbst eine professionelle, neugierige, interessierte und forschende Haltung dem Kind, seinen Aktivitäten und Interessen gegenüber einnehmen. Fragen wie *Was macht das Kind da eigentlich? Worum geht es ihm gerade?* oder auch *Was geht in diesem kleinen Kopf gerade vor?* gilt es zu beantworten oder vielleicht besser zu erforschen. Die eigene pädagogische Arbeit sollte daran ansetzen.

Zum Lesen empfohlen:



- BEE, Kapitel 1, Bildungs- und Erziehungsverständnis in Kindertagesstätten.

4.4 Sprachförderung in den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen

Im Kindertagesstättengesetz § 2 Absatz 2 ist zu lesen:

„Kindertagesstätten sollen die Gesamtentwicklung des Kindes fördern und durch allgemeine und erzieherische Hilfen und Bildungsangebote sowie durch differenzierte Erziehungsarbeit die körperliche, geistige und seelische Entwicklung des Kindes anregen, seine Gemeinschaftsfähigkeit fördern und soziale Benachteiligungen möglichst ausgleichen. Hierzu ist die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklungsprozesse unter Beachtung der trägerspezifischen Konzeption und des Datenschutzes erforderlich. Diese sind zugleich Grundlage für Entwicklungsgespräche mit den Eltern.“

Es geht also um die Förderung der Gesamtentwicklung. Ein ganz entscheidender Bestandteil dieser Förderung stellt die Sprachförderung im Alltag der Kindertagesstätte dar, wie sie in den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen näher erläutert wird.

In Kapitel 3.2. der BEE heißt es:

„Der zentralen Bedeutung der Sprache muss ihre Rolle in allen konzeptionellen Überlegungen zur pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen entsprechen. Die Sprachförderung in der Kindertagesstätte beginnt deshalb bereits beim Eintritt des Kindes in die Einrichtung. Sie setzt an den vorher erworbenen, bereits vorhandenen Aneignungsweisen und Kompetenzen der Kinder an und wird als zentrale und dauerhafte Aufgabe während der gesamten Kindergartenzeit verstanden. Möglichkeiten des Übens und Verwendens der deutschen Sprache sind Bestandteil der alltäglichen Sprachförderung. Sie ist gegebenenfalls durch spezielle Sprachförderangebote zu ergänzen.“ (BEE, S. 41)

Fazit

Sprachförderung wird also als eine sehr zentrale Aufgabe der alltäglichen pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten verstanden. Zusätzliche Sprachförderangebote stellen hierzu eine Ergänzung dar. An dieser Stelle wird deutlich, wie wichtig eine Verzahnung der alltäglichen Sprachförderung mit Maßnahmen einer zusätzlichen Sprachförderung ist.

Sprachförderung geschieht überall im Alltag einer Kindertagesstätte. Aufmerksamkeit der (sprach-)pädagogischen Fachkräfte für Sprache, für das eigene Sprechen und das Sprechen anderer, das eigene Handeln begleitende Sprechen, die Vermittlung von Lust und Spaß an Sprache – all dies unterstützt die Sprachentwicklung bei Kindern.

In Leitsätzen formuliert und im Anschluss für die konkrete Umsetzung näher erläutert erfährt die Leserin bzw. der Leser im Kapitel „Sprache“ der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen was Kindern in Kindertagesstätten in diesem Bereich ermöglicht werden sollte. Folgende Leitsätze sind formuliert:

- *„Kindern soll die Möglichkeit gegeben werden, zu erfahren und zu entdecken, dass Sprache eine wichtige Funktion als Medium der Kommunikation und Zuwendung hat.“ (BEE, S. 41)*
- *„Kindern soll die Möglichkeit gegeben werden, zu erfahren und zu entdecken, dass Sprache aus einzelnen Lauten besteht, die man voneinander unterscheiden kann, und Lust am Artikulieren zu entwickeln.“ (BEE, S. 42)*

- *„Kindern soll die Möglichkeit gegeben werden, zu erfahren und zu entdecken, dass es viele verschiedene Sprachen gibt, die alle die gleiche Funktion erfüllen, und Lust am Lernen einer anderen Sprache zu entwickeln.“ (BEE, S. 42)*
- *„Kindern soll die Möglichkeit gegeben werden, zu erfahren und zu entdecken, dass Sprache auch in schriftlichen Symbolen ihre kommunikative Funktion erfüllen kann, und Interesse am Schreiben zu entwickeln.“ (BEE, S. 43)*

Ziel ist es,

„[...] dass Kinder bis zum Eintritt in die Schule aktiv und passiv an einem Gespräch auf Deutsch teilnehmen und einer Erzählung oder einer vorgelesenen Geschichte auf Deutsch folgen können.“ (BEE, S. 43)

Ein wichtiger Aspekt, der im Kapitel „Sprache“ der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen hervorgehoben wird, ist die hohe Bedeutung der Mutter- oder Familiensprache auch für das Erlernen der deutschen Sprache.⁴ Ihre sichere Beherrschung durch das Kind und ihre Akzeptanz in seinem sozialen Umfeld sind deshalb wichtige Voraussetzungen für alle darauf folgenden Schritte der kindlichen Entwicklung und des Lernens.

Sprachförderung findet in eigentlich allen Handlungssituationen statt, weil Sprache nahezu alles Handeln begleitet. Somit sind auch alle in den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen genannten Bildungs- und Erziehungsbereiche in unterschiedlicher Weise mit Sprache und Sprachen (Fremdsprache, Fachsprache, Körpersprache, Schriftsprache, etc.) verknüpft. Einige der Bereiche tragen in besonderer Weise zur Förderung der Sprache bei:

„Musik und die Möglichkeit zum musikalischen Ausdruck haben eine positive Wirkung auf die Entwicklung von Kindern (Intelligenz, Sensibilisierung von Sinnen, Sprachentwicklung etc.) [...] Kinder sollen die Möglichkeit erhalten, [...] die eigene Stimme [...] als Musikinstrument zu entdecken und damit zu experimentieren, Lieder kennen zu lernen [...] sowie das Liedgut anderer Länder und Kulturen.“ (BEE, S. 48)

„In Theater, Mimik und Tanz fließen Elemente aus dem gesamten musisch-kreativen Bereich sowie insbesondere der Sprache und der Bewegung ineinander [...] Kindern soll ermöglicht werden, [...] verbale und nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten und deren Wirkung kennen zu lernen, z. B. Betonung, Tonfall.“ (BEE, S. 49)

„Kinder erleben in der Kindertagesstätte ein Klima der Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Menschen, anderen Sprachen, Kulturen und Religionen.“ (BEE, S. 56)

Eine Verknüpfung mit dem Alltag der Kinder und damit dem Einrichtungsalltag, den dort aktuellen Themen, wird auch von den zusätzlichen Sprachfördermaßnahmen gefordert.

Die Sprachentwicklung der Kinder wird beobachtet und dokumentiert, so sehen es die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen vor. Besonderes Augenmerk soll dabei auf Kinder gerichtet werden, deren Mutter- oder Familiensprache nicht Deutsch ist.

⁴ Vgl. hierzu auch das Kapitel „Interkulturelles und Interreligiöses Lernen“ der Bildungs- und Erziehungsempfehlungen.

Im letzten Kindergartenjahr stellen Erzieherinnen und Erzieher fest, ob und in welchem Umfang eine zusätzliche Sprachförderung notwendig ist (vgl. hierzu auch § 2a Absatz 2 Kindertagesstättengesetz). Dies bildet die Grundlage für die zusätzlichen Sprachfördermaßnahmen, die das Land eigens fördert.

Zum Lesen empfohlen:



- BEE, Kapitel 2 Sprache
- BEE, Kapitel 3.4 Künstlerische Ausdrucksformen

4.5 Beobachtung und Dokumentation – ein wichtiges Handwerkszeug in Kindertagesstätten

Beobachtung und Dokumentation sind keine neuen Themen. Sie gehören seit langer Zeit zur alltäglichen Arbeit in Kindertagesstätten und sind damit eigentlich längst selbstverständlich. Es handelt sich um „Handwerkszeug“, ohne das sich als (sprach-)pädagogische Fachkraft nicht arbeiten lässt. Neu ist vielleicht, dass Beobachtung und Dokumentation als grundlegender Bestandteil der pädagogischen Arbeit gesehen und deshalb strukturell verankert wurde, sowohl in den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen als auch im Kindertagesstättengesetz (§ 2 Abs. 1 Kindertagesstättengesetz).



Beobachten und Dokumentieren kostet Zeit – es ist aber Zeit, die Zeit am Kind bedeutet. Aus dem Projekt der Bildungs- und Lerngeschichten (vgl. www.kita.rlp.de/Projekte) wissen wir, wie ein bewusstes Beobachten und Dokumentieren Teams positiv verändern, begeistern und motivieren kann.

Beobachten und das Führen von Bildungs- und Lerndokumentationen können nicht ungeplant erfolgen.

Die Bildungs- und Lerndokumentation verfolgt die intra-individuelle Entwicklung des einzelnen Kindes. Es geht dabei nicht um die Einschätzung des Kindes im Vergleich zu seiner Altersgruppe, sondern um die Darstellung seines eigenen Entwicklungsverlaufes.

Weiterhin geht es nicht um eine defizitorientierte Bewertung der Kinder und auch nicht um die Anwendung eines diagnostischen Verfahrens. Die Anwendung von, im engeren Sinne, „diagnostischen Verfahren“ ist entsprechend ausgebildeten Fachdiensten (z. B. Logopädinnen bzw. Logopäden) zu überlassen. Vielmehr sollen Bildungsprozesse und Lernfortschritte beim Kind ressourcenorientiert dokumentiert und reflektiert werden, um damit eine solide Grundlage für Entscheidungsprozesse zu haben, wie das einzelne Kind in seiner weiteren Entwicklung gezielt unterstützt, gefördert und gefordert werden kann. Gerade dieses ressourcenorientierte Beobachten und Dokumentieren stellt für viele (sprach-)pädagogischen Fachkräfte eine große Herausforderung und auch Chance der eigenen Professionalisierung zu Gunsten der Kinder dar.

Materialien müssen in Hinsicht auf diese Kriterien kritisch reflektiert und im Team diskutiert werden. Es können auch eigene Ideen zu Dokumentationsmethoden entwickelt werden. Z. B. sollte überlegt werden, wie sich die Kinder einbeziehen lassen.

Auch der Fokus der Beobachtung kann variieren. Neben dem einzelnen Kind, kann das Kind in der Gruppe oder aber die Gruppe als Ganzes Thema der Beobachtung sein. Es kann eine Erzieherin oder ein Erzieher beobachten, es können aber auch einmal mehrere Erzieherinnen und Erzieher ein Kind gleichzeitig beobachten. Hier ist tatsächlich Kreativität gefragt.

Die äußere Form einer Bildungs- und Lerndokumentation kann vielfältig aussehen. Auch die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen beantworten diese Frage sehr offen. Zu unterscheiden sind sicherlich Dokumentationsformen, die auch das Kind einbeziehen bzw. an dieses gerichtet sind und solche, die im engeren Sinne Arbeitsmaterial der (sprach-)pädagogischen Fachkräfte darstellen und gleichermaßen wie die kindlichen Dokumentationsformen Grundlage der Gespräche mit den Eltern und dem Kita-Team sind.

Dokumentationsformen, in die das Kind einbezogen werden kann, sind z. B. eine „Kiste“ oder ein „Ordner“ bzw. eine „Mappe“. Diese Sammlung ist für das Kind frei zugänglich. Die Mappe wird persönlich und damit wieder erkennbar durch das Aufkleben eines eigenen Fotos oder eines gemalten Bild des Kindes, Fotos der Eltern oder wer/was dem Kind wichtig ist. Für das Kind wichtige Bildungs- und Entwicklungserfahrungen werden – am sinnvollsten mit Zustimmung des Kindes und durch es selbst – aufgenommen: Mit dem Kind besprochene Beobachtungen, „Bildungs- und Lerngeschichten“, Fotos von „Produkten“ oder diese selbst, Interviews, Aktivitäten bei Projekten, ablegbare „Dinge“, die für das Kind Sinn und Bedeutung haben, sind mögliche Bestandteile dieser Sammlung.



Dokumentationsformen die Arbeitsmaterialien der (sprach-)pädagogischen Fachkräfte darstellen, sind nicht offen zugänglich. Auch sie können eine Sammlung darstellen, die in einem Ordner und/oder einer „Kiste“ einsortiert werden kann. Beobachtungsprotokolle standardisierter und offener Verfahren, Anregungen aus Gesprächen mit Kolleginnen bzw. Kollegen und dem Team, können hier zusammengetragen werden. Gleiches gilt für Fotos und andere Formen der Dokumentation (CD, Hörkassette, Produkte etc.) der Bildungs- und Entwicklungsschritte der Kinder. Notizen von Elterngesprächen, spontane Beobachtungen, Produkte der Kinder, die keinen Eingang in die Dokumentationen der Kinder/für die Kinder gefunden haben, können die Sammlung bereichern. Sie bildet eine weitere Grundlage der Elterngespräche. So kann im begleitenden Gespräch den Eltern auch Einblick in die Dokumentationen gewährt werden. Aufgenommen werden können hier auch Vereinbarungen mit den Eltern oder mit anderen Fachdiensten, vorausgesetzt die Kooperation fand die Zustimmung der Eltern.

Am Ende der Kita-Zeit werden die Dokumentationen den Kindern oder Eltern übergeben. Zu berücksichtigen sind hier datenschutzrechtliche Aspekte, die in den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen im Kapitel „Bildungs- und Lerndokumentationen“ erläutert werden. So sollten die

Eltern über das Führen der Dokumentationen unterrichtet sein, sie sollten darüber informiert sein, dass sie jederzeit Einblick in die Dokumentationen haben und dass andere Institutionen oder Personen (Grundschullehrkräfte, Jugendamt etc.) die Vorlage der Dokumentation nicht verlangen können. Über eine Weitergabe entscheiden die Eltern. Um die Praxis im Hinblick auf datenschutzrelevante Fragen im Kontext von Beobachtung und Dokumentation zusätzlich zu unterstützen, sind Empfehlungen erarbeitet worden.

Zum Lesen empfohlen:



- BEE, Kapitel 7, Beobachtung
- BEE, Kapitel 8, Bildungs- und Lerndokumentationen
- Leu, H. R. u. a. (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar/Berlin.
- Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2008): Empfehlungen zum Datenschutz und bei Bildungs- und Lerndokumentationen in Kindertagesstätten. Mainz. Im Internet unter: www.kita.rlp.de/Service/Publikationen/Bildungs- und Lerndokumentationen.

4.6 Standardisierte und offene Materialien der Beobachtung und Dokumentation – welche Materialien sind in Rheinland-Pfalz relevant?

Die Materialien, die sich zum Thema Beobachtung und Dokumentation auf dem Markt befinden, lassen sich auf einer Skala von eher standardisiert bis hin zu eher offenen Verfahren einordnen. Als eher standardisiert bezeichnet werden kann z. B. Bellers Entwicklungstabelle (Beller & Beller 2005). Ein eher offenes Verfahren ist das der Bildungs- und Lerngeschichten (Leu u. a. 2007) entwickelt vom Deutschen Jugendinstitut.

Hinweis

Standardisierte und offene Methoden und Materialien sollten in einem ausgewogenen und pädagogisch begründeten Verhältnis zueinander stehen.

Die Chance **standardisierter Verfahren** liegt darin, dass sie meist einen spezifischen Fokus haben und in der Auswertung geleitet sind. Sie eröffnen damit auch Lernmöglichkeiten, da sie die Beobachtung lenken und nachhaltige Wahrnehmungsmöglichkeiten eröffnen. Standardisierte Verfahren sollten nicht einfach übernommen, sondern auf ihre theoretische Grundlagen und ggf. wissenschaftliche Erfahrungen überprüft werden. Eine einseitige Anwendung standardisierter Verfahren engt den Blick auf die vorgegebenen Perspektiven und Inhalte ein.

Offene Verfahren hingegen lassen den Blick, wie schon der Name sagt, offen und ermöglichen, sich von der Ideen-Vielfalt der Kinder und ihren Wahrnehmungsmöglichkeiten dieser Welt immer wieder neu „überraschen“ zu lassen und sich eine Offenheit für Entwicklungs- und Bildungsprozesse zu bewahren.

Grundsätzlich kann eine Bildungs- und Lerndokumentation aus sehr unterschiedlichen Materialien und Dokumentationsformen bestehen. Handlungsleitend sind die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen und hierbei insbesondere die Haltung, dass Methoden und Inhalte der Bildungs- und Lerndokumentation nicht zu einer Stigmatisierung der Kinder führen.

In Rheinland-Pfalz verstärkt zum Einsatz kommende Verfahren sind:

- SISMIK – Beobachtungsbogen für Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern im Kindergarten (Ulich/Mayr 2003) (vgl. Modul 4).
- SELDAK – Beobachtungsbogen für die systematische Begleitung der Sprachentwicklung von Kindern, die mit Deutsch als Erstsprache [Muttersprache] aufwachsen) (Ulich & Mayr 2006) (vgl. Modul 4).
- Bildungs- und Lerngeschichten (offenes Verfahren das in einem Projekt des Deutschen Jugendinstitutes entwickelt wurde vgl. <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=320>), Hinweise zum Projekt finden sich auch auf dem Kita-Server Rheinland-Pfalz (www.kita.rlp.de/Projekte) sowie in Leu u. a. 2007.



Veröffentlichungen, die in der rheinland-pfälzischen Kindertagesstättenlandschaft eine Rolle spielen sind:

- Viernickel, S./Völkel, P. (2005): Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag. Freiburg.
- Abteilung Kindertageseinrichtungen des Caritasverbandes für die Diözese Trier (Hrsg.) (2006): „Schau an“. Eine Arbeitshilfe zur Beobachtung und Dokumentation für alle katholischen Einrichtungen. Trier.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2006): Bildung sichtbar machen. Von der Dokumentation zum Bildungsbuch. Weimar/Berlin.
- Leu, H. R. u. a. (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar/Berlin.



Literatur

Beller, E. K./Beller, S. (2005): Kuno Bellers Entwicklungstabelle, modifizierte Fassung vom Juli 2000, 5. Aufl., Berlin.

Caritasverband für die Diözese Trier (Hrsg.) (2006): „Schau an“. Eine Arbeitshilfe zur Beobachtung und Dokumentation für alle katholischen Einrichtungen. Trier.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2006): Bildung sichtbar machen. Von der Dokumentation zum Bildungsbuch. Weimar/Berlin.

Kindertagesstättengesetz vom 15. März 1991 (GVBl. S. 79). §2 geändert durch §20 des Gesetzes vom 7. März 2008 (GVBl. S. 52).

Leu, H. R. u. a. (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar/Berlin.

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Rheinland-Pfalz (2004) Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Weinheim/Basel.

Ullich, M./Mayr, T. (2006): Seldak, Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern. Freiburg im Breisgau.

Ullich, M./Mayr, T. (2003): SISMIC - Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau.

Viernickel, S./Völkel, P. (2005): Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag. Freiburg.



Internetquellen

<http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=320> (03.08.2011)

www.kita.rlp.de (03.08.2011)

5 Die Bedeutung der kindlichen Perspektive für die Sprachförderarbeit und das Bild vom Kind

Sprachförderarbeit basiert - unabhängig von der jeweils bevorzugten methodisch-didaktischen Ausrichtung - immer auf bestimmten Zielen, die verfolgt werden. Diese Ziele sind eng verbunden mit Vorstellungen dazu, was ein „sprachkompetentes“ Kind ist oder sein soll bzw. in welchen Bereichen „sprachkompetente“ Kinder wie handeln bzw. handeln sollen. Ein solches **Bild vom Kind** begleitet und bestimmt unser alltägliches pädagogisches Handeln immer, ob wir uns dessen bewusst sind oder ob wir und dessen nicht bewusst sind. Es soll im Folgenden an erster Stelle näher beleuchtet werden.

Doch nicht nur unsere Vorstellungen von Kindern spielen in der Sprachförderung eine bedeutende Rolle, auch die Vorstellungen der Kinder selbst, die so genannte **kindliche Perspektive** beeinflusst die Sprachfördersituation. Diese ist nicht deckungsgleich mit dem Bild der Erwachsenen. Sie soll im zweiten Schritt betrachtet werden.

5.1 Welches „Bild vom Kind“ haben Erwachsene?

Schreiben Sie bitte fünf Kennzeichen auf, die heutige Kinder im Alter von fünf Jahren beschreiben!

Aufgabe 4



.....
.....
.....

Welche Eigenschaften heutiger Kinder haben Sie benannt?

Handelt es sich um eher allgemeine Kindmerkmale (z. B.: *setzen sich bereits mit schulischen Inhalten auseinander, schreiben erste Wörter, spielen gerne*) oder um subjektive Zuschreibungen (z.B.: *trauen sich was zu*). Sind es eher positiv besetzte Vorstellungen (z. B.: *sind offen, selbständig, wissbegierig*) oder eher negativ besetzte (z. B.: *nerven öfter, kennen keine Regeln*)? Standen für die Kennzeichen ganz bestimmte Kinder Pate? Lassen sich darin eher (früh-)pädagogische Erziehungsziele wiederfinden, oder eher personbezogene, subjektive Normvorstellungen und Wünsche? Und schließlich: Welche Kinder, die Sie kennen, kommen diesen Eigenschaften nahe?

Die Vorstellungen, die sich Erwachsene von Kindern bzw. vom „Kindsein“ machen, sind nicht losgelöst zu betrachten von eigenen biographischen Erfahrungen. So spielen eigene Kindheits-erlebnisse eine nicht zu unterschätzende Rolle oder die persönlichen Erfahrungen mit eigenen Kindern bzw. solchen im privaten Verwandtschafts- und Freundeskreis. Schließlich beeinflusst auch die Funktion, in der ich einem Kind begegne, mein Verhalten dem Kind gegenüber und

mein Bild, das ich mir vom Kind mache. Es macht einen Unterschied, ob ich einem Kind als Mutter oder Vater, Oma oder Opa, Nachbarin oder Nachbar, Erzieherin oder Erzieher oder beispielsweise als Ärztin oder Arzt gegenübertrete.

Solche Vorstellungen von Kindern prägen jede Gesellschaft. Sie zeigen sich u. a. in der öffentlichen Alltagsmeinung, in Bildungsprogrammen, in individuellen Lebens- und Weltanschauungen oder auch in der materiellen und ideellen Kultur und Lebensweise wie Spielzeug und Kleidung.

Das Kindbild des Einzelnen ist „ ... *eine Einheit von Wissen (über das Kind), von normierten Bewertungen (seines Soseins und Werdens) und von ethischen Gesinnungen, die wir in die Partnerschaft mit dem Kind einbringen*“ (Schmidt 1991, S. 1).

In der westeuropäischen Geschichte finden sich unterschiedlichste Vorstellungen von Kindern: z. B. das Kind als „kleiner Erwachsener“, das Kind als „billige Arbeitskraft“, das Kind als „Noch-Nicht-Erwachsener“. All diese Vorstellungen prägten jeweils pädagogische Handlungen bzw. die Gestaltung oder auch Nichtgestaltung pädagogischer Handlungsräume und -kontexte.

Gegenwärtig werden Kindern eher „hohe Kompetenzen“ zugeschrieben. Es werden Vorstellungen als sinnvoll eingeschätzt, die Kinder als Mitverantwortliche am Erziehungsprozess beschreiben, und ihnen insofern eine bedeutende Rolle als Mitgestalter von Lern- und Interaktionsprozessen im pädagogischen Alltag (u. a. Kluge 2003) zuschreiben. Doch werden diese Vorstellungen auch in der pädagogischen Praxis umgesetzt? Wird das Kind tatsächlich als Subjekt im Erziehungsalltag gesehen?

Aufgabe 5



Schreiben Sie bitte fünf Kennzeichen von Kindern auf, die für die erfolgreiche Durchführung Ihrer Sprachförderarbeit wichtig sind!

.....

Welche Kennzeichen haben Sie aufgeschrieben?

Handelt es sich bei den Nennungen im Eigentlichen um Sprachförderziele (z. B.: *kann zuhören; lässt die anderen ausreden, gibt Antwort auf meine Fragen*)? Wurden eventuell motivationale Aspekte benannt (z. B.: *kommt gerne zu mir, freut sich auf die Zeit in der Sprachförderung; ist froh gelaunt*). Oder geht es um wünschenswerte Grundbedingungen für eine erfolgreiche Sprachförderarbeit (z. B.: *ist offen für meine Anregungen; hört mir mit Interesse zu, auch wenn es mich (noch) nicht versteht*)? Finden sich in Ihren Kennzeichen überhaupt Äußerungen, die auf zentrale Voraussetzungen zur Sprachförderaktivität verweisen (z. B.: *hat speziellen Sprachförderbedarf im Bereich Wortschatz*) oder eine erfolgreiche Sprachförderarbeit am ehesten wahrscheinlich erscheinen lassen (z. B.: *kommt regelmäßig in die Einrichtung*)?

Es lässt sich unschwer erkennen, dass viele Nennungen zu dieser Aufgabe wahrscheinlich eher das Ziel bzw. Teilziele der Sprachförderarbeit darstellen, also u. U. nicht vorausgesetzt werden können. Die letztgenannten Beispiele verweisen eher auf Kennzeichen, die für die erfolgreiche Durchführung der Sprachförderung wichtig sind.

Heimliche Vorstellungen

Bereits seit Langem ist bekannt, dass subjektive Vorstellungen jenseits offizieller Erziehungs- und Lehrprogramme und -pläne den Alltag in pädagogischen Kontexten (z. B. Schule) bestimmen. Jenseits offizieller Curricula fließen subjektive Vorstellungen in die Gestaltung und Durchführung von Lernkontexten (z. B. Unterricht) ein. Solche **heimlichen Vorstellungen** oder Curricula können sich beziehen auf Erziehungsziele im engeren Sinne (z. B. *Höflichkeit ist mir sehr wichtig*), auf geschlechtsspezifische Vorstellungen (z. B. *Mädchen interessieren sich nicht für Autos*), auf kulturell ethnische Aspekte (z. B. *Kinder mit Migrationshintergrund haben es sehr schwer*). Sie schränken jeweils (unbewusst) das eigene Handlungsspektrum ein und leiten so das (Sprachförder-)Verhalten.

Gefahren und Chancen

Welche Gefahren und Chancen stehen hinter diesen Vorstellungen?

Gefahren lauern, wenn Kinder aufgrund solcher Annahmen nicht differenziert in ihrer Lebenssituation gesehen werden und etwa individuelle Besonderheiten nicht die notwendige Beachtung finden. Auch ist es schwierig Kindern an einem „Normbild Kind“ zu vergleichen, da damit immer die Gefahr mitläuft, dass das Kind diesem Vorbild nicht gerecht werden kann, da es das „Normkind“ nicht gibt. Subjektive Besonderheiten wie unterschiedliche familiäre Situationen, unterschiedliche Spracherwerbskontexte fallen dann nämlich aus dem Blick.

Die Bewusstheit, dass es solche heimlichen oder unbewussten Vorstellungen von Kindern gibt, kann aber im positiven Sinn dazu verhelfen, eine wichtige allgemeine Orientierung von wichtigen individuellen Orientierungen zu trennen und sorgfältig abzuwägen. Es ist bedeutsam, sich über den Sprachstand einer altersadäquaten Vergleichsgruppe zu informieren, um das individuelle Sprachprofil des einzelnen Kindes einschätzen zu können. Es ist ebenso wichtig, die Diskussion um heutige Kindbilder - auch in der Sprachfördersituation - zu kennen und für sich selbst bzw. das Team in der Einrichtung eine Leitlinie zu finden.

5.2 Warum ist die kindliche Perspektive für die Sprachförderarbeit bedeutsam?

Es gibt bestimmte Erwartungen und Ziele, die Erwachsene an Sprachfördersituationen und die Kinder in diesen Situationen haben. Aber was erwartet das Kind eigentlich von der Sprachförderung? Welche Vorinformation hat es? Welche Vorstellungen haben die anderen Kinder der Gruppe von den Sprachförderkindern? Wie wird dies in der Gruppe kommentiert?

Solche Fragen werden häufig nicht gestellt. Sie sind aber wichtig, wenn das Kind als aktiver Mitgestalter von Lern- und Interaktionsprozessen ernst genommen werden soll.

Außerdem ist die Haltung des Kindes zur Sprachfördersituation ganz entscheidend für ihren Nutzen. Ein Kind, das gerne zur Sprachförderung geht, profitiert eher davon, als ein Kind, das nur widerwillig an diesen Situationen partizipiert. Werden persönliche Befindlichkeiten des Kindes nicht einbezogen, können eventuell gewichtige Störfaktoren nicht erkannt und vermieden werden.

5.2.1 Wie lässt sich die kindliche Perspektive erkunden und integrieren?

Die kindliche Perspektive zu beschreiben und zu erfassen ist kein leichtes Unterfangen. Es ist nämlich nicht eindeutig bestimmbar, wie Kinder ihre pädagogische Umwelt wahrnehmen und deuten. Sich dieser Frage aus der Sicht einer erwachsenen Person zu nähern, stellt bereits eine Einschränkung dar. Befragen wir Kinder, wie sie ihre Umwelt wahrnehmen, beeinflussen wir bereits ihre Wahrnehmung und somit eventuell ihre Antwort.

Unter der Kindperspektive im Sprachförderprozess kann die Art und Weise beschrieben werden, wie das Kind die Sprachfördergruppe wahrnimmt, das soziale Geschehen in der Gruppe subjektiv (kognitiv, emotional und sprachlich) verarbeitet und in persönlich bedeutsames und befriedigendes Handeln umsetzt (vgl. Petillon 1993, S. 24f.).

Es ist notwendig, nicht nur auf Informationen von Erwachsenen zur Einschätzung der Bedeutung pädagogischer Situationen zurückzugreifen, sondern Aspekte des pädagogischen Alltags auch aus Sicht der Kinder mit einzubeziehen.

Kindlichen Sichtweisen nahe zu kommen, ist besonders schwer, wenn die sprachlichen Mittel (noch) fehlen, sich darüber mit den Kindern auszutauschen. Deutlich wird dies, wenn Kinder die Fragen entweder noch nicht, oder aber anders verstehen, als sie die fragende Person gestellt hat. Es muss also nach anderen Möglichkeiten gesucht werden, die kindliche Sicht aufzuhellen und für die Sprachfördersituation zu nutzen (zur Erfassung der kindlichen Perspektive siehe Kapitel 5.2.3).

5.2.2 Was wünschen sich Kinder?

Was aber wünschen sich Kinder in Sprachfördersituationen?

Unabhängig von individuellen Befindlichkeiten kann davon ausgegangen werden, dass es grundlegende Bedürfnisse gibt, die in (früh-)kindlichen pädagogischen Kontexten von großer Bedeutung zur Gestaltung von Fördersituationen sind.

Kinder brauchen beispielsweise **Aufmerksamkeit**. Diese wird ihnen durch persönliches Ansprechen und Blickkontakt sowie körperliche Zugewandtheit zuteil. Kinder suchen außerdem **Kontakt zu anderen Interaktionspartnern** oder Freunden. Das Gefühl nicht alleine zu sein, geborgen zu sein im Kreis Vieler, ein Teil des Ganzen zu sein, stärkt Kinder und gibt ihnen Sicherheit. Schließlich brauchen Kinder das Gefühl, **ernst genommen** zu werden. Jemanden, der sich für es interessiert, sich **Zeit** für das Kind nimmt und der bereit ist, in eine echte **Beziehung** zum Kind (auf gleicher Augenhöhe) einzutreten. Nicht zu unterschätzen ist zudem, dem Kind ein hohes Maß an Kompetenzerleben zuzugestehen, indem auch selbstständiges Handeln aktiviert und unterstützt und bereits kindliche Anstrengung honoriert wird.

5.2.3 Welche Konsequenzen ergeben sich für die Sprachförderung?

Ein Kind wird von den (Sprachförder-)Bemühungen dann erreicht, wenn es bereit ist, sich der Sprachförderkraft bzw. der Sprachfördersituation vertrauensvoll zu öffnen. Ein Kind ist dann dazu bereit, wenn es spürt, dass es als individuelle Person als wichtig erachtet wird. Wenn es merkt, dass sich die Sprachförderkraft gerne Zeit für es nimmt und es akzeptiert, so wie es ist. Dazu scheint es ratsam, offen gestaltete Sprachfördersituationen zu initiieren, sich dem Kind zuzuwenden und es anzuregen, ohne es einseitig zu (über-)fordern. In pädagogischen Situationen, die dem Kind maximale Eigenbeteiligung und Gestaltungsmöglichkeiten (auch innerhalb einer Kindergruppe) bieten, sollte die (sprachliche) Aktivität des Kindes angeregt werden. Zugleich ist es ratsam, ihm auch Verantwortung für sein Handeln zu übertragen.

Welche praktischen Möglichkeiten gibt es zur Erfassung der kindlichen Perspektive?

Der Einbezug kindlicher Interessen, Vorlieben, Emotionen kann die Sprachförderarbeit substantiell unterstützen.

Um mit Kindern kommunizieren zu können, sind neben verbalen sprachlichen Mitteln in Sprachförderkontexten häufig auch mimische, gestische und bildliche erforderlich.

Möglichkeiten und Anregungen zur Erfassung der kindlichen Vorstellungen können sein:

- Kinder malen sich selbst und ihre Familie.
- Kinder kleben ein Bild ihrer Lieblings Speisen bzw. ihres Lieblingsspielzeugs im Kindergarten (Interesse der Kinder).
- Kinder bringen etwas mit, das ihnen wichtig ist.
- Kinder bauen gemeinsam mit Legosteinen nach einer Anleitung.
- Erwachsene erarbeiten mit dem Kind ein Sprachportfolio (Sprachordner).





Unser Handeln ist (auch in der Sprachförderung) von Vorstellungen geleitet, die wir aufgrund unserer eigenen Geschichte, Erfahrungen in Familie, der Kindheit, in Kindergarten, Schule in unserem bisherigen Leben sammeln. Auch das Bild, das wir von Kindern haben, ist durch diese Erfahrungen geprägt.

Wir können diese Bilder nicht ausschalten. Problematisch ist es, wenn wir es nicht schaffen, uns dieser Bilder bewusst zu sein und eine professionelle Haltung von einer unprofessionellen Haltung zu trennen. So muss ich mir darüber im Klaren sein, dass z. B. geschlechtsspezifische Vorstellungen mein Bild von Jungen-Sein und Mädchen-Sein prägen. Dies wirkt bis in die Sprachförderung.

Die Perspektive des Kindes ist unabhängig von Bild des Erwachsenen in der Sprachfördersituation. Es beeinflusst die Situation u. U. entscheidend. Was erwartet das Kind? Was wünscht es sich? Was braucht es?

Jedes Kind ist ein Individuum und hat ein Anrecht auf Anerkennung seiner Ideen und Vorstellungen. Gelingt es, die Sicht des Kindes konstruktiv in die Sprachförderarbeit einzuflechten bzw. die Sprachaktivitäten darauf aufzubauen, habe ich eine entscheidende Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Sprachförderarbeit erreicht.

Literatur

Kluge, N. (2003): Anthropologie der Kindheit. Zugänge zu einem modernen Verständnis von Kindsein in pädagogischer Betrachtungsweise. Bad Heilbrunn.

Petillon, H. (1993): Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim.

Schmidt, H.-D. (1991): Das Bild des Kindes und seine pädagogischen Konsequenzen. In: Schmidt, H.-D./Schaarschmidt, U./Peter, V. (Hrsg.): Dem Kinde zugewandt. Überlegungen und Vorschläge zur Erneuerung des Bildungswesens. Hohengehren, S. 1-12.

6 Die Bedeutung von Interkulturalität für die Sprachförderarbeit

6.1 Interkultureller Alltag in der Sprachförderung

Als Sprachförderkraft in einer multikulturell zusammengesetzten Kindergruppe wird man schnell bemerken, dass die sprachliche und kulturelle Vielfalt die Sprachförderarbeit um viele Anregungen sowie interessante Spiel- und Lernanlässe bereichert. Sprachförderung im Elementarbereich umfasst neben der reinen Sprachvermittlung ein breites Spektrum anderer Aufgaben wie z. B. Kinder auf das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft vorzubereiten.

Sämtliche Prognosen deuten darauf hin, dass die Zukunft, in der die heutigen Kinder leben werden, von einer **wachsenden Interkulturalität im Alltag** gekennzeichnet sein wird: Immer mehr Menschen treffen beruflich oder privat, freiwillig oder gezwungen, im Inland oder im Ausland mit Menschen anderer Kulturen zusammen. In der Sprachfördergruppe, in der Kinder verschiedener Herkunft und verschiedener Kulturen gemeinsam spielen, lernen und streiten, können Kinder einen selbstverständlichen Umgang mit fremden Sprachen und Kulturen spielerisch einüben.

Um die Beschäftigung mit „Kultur“ im Rahmen der Sprachförderung pädagogisch gestalten zu können, stellt sich die Frage, was mit dem Begriff Kultur überhaupt gemeint ist. Dieser Frage, aber auch der Frage wie Kinder von ihrer kulturellen Umgebung geprägt werden, widmet sich der vorliegende Beitrag. Es wird gezeigt, welche Chancen mit der sprachlichen, ethnischen und kulturellen Vielfalt verbunden sind und welche praktischen Überlegungen sich für eine konstruktive Förderung anbieten. Dabei soll es nicht um die Multikulti-Vorstellungen der Erwachsenen gehen, sondern darum, was Kultur, Sprachenvielfalt und unterschiedliche Herkunft für Kinder im Alltag bedeuten. Im Mittelpunkt steht die Überlegung, welche Voraussetzungen eine Sprachförderkraft erfüllen muss, um Kinder bei einem selbstverständlichen Austausch zwischen den Kulturen zu unterstützen. Paradoxerweise hat die Sprachförderkraft aller Wahrscheinlichkeit nach weit weniger existentielle interkulturelle Erfahrungen als die Kinder, bei denen sie diese Erfahrungen fördern soll. Daher stellt interkulturelle Sprachförderung in erster Linie Anforderungen an die Sprachförderkraft. Der Umgang mit Kindern und ihren Eltern aus anderen Kulturen macht interkulturelle Kompetenzen unverzichtbar und setzt spezifische Einstellungen voraus.

Inhalt

Im Laufe des letzten Jahrzehntes hat die Beschäftigung mit interkulturellem Lernen und interkulturellen Kompetenzen zunehmend an Bedeutung gewonnen. Der gesellschaftliche Kontext, der dazu beigetragen hat, kann mit den Schlagworten: Globalisierung der Wirtschaft, Zusammenwachsen der Länder der EU, zunehmende Migration sowie Internationalisierung der Wissenschaft beschrieben werden. Wie groß das Interesse an Interkulturalität ist, beweist eine Vielzahl an neugegründeten universitären Studiengängen und interkulturellen Trainingsseminaren. Das breite Angebot des Internets zur Interkulturalität und die Fülle an Neuerscheinungen diesbezüglicher Fachliteratur sind kaum mehr überschaubar. Exemplarisch wird im Folgenden auf einschlägige Literaturtipps und informative Internetseiten hingewiesen.

Angesichts zunehmender Kontakte zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen hat sich mittlerweile bei vielen Menschen ein Bewusstsein dafür entwickelt, dass interkulturelle Begegnungen eine große Bereicherung für die Persönlichkeitsentwicklung, Wissens- und Bildungserweiterung darstellen. Aufgabe der Sprachförderkraft ist es, mit Kindern diese Bereicherungen zu entdecken und weiterzuführen.

6.2 Inter-Kultur

Inter kommt aus dem Lateinischen und bedeutet so viel wie *zwischen*, aber was genau ist unter *Kultur* (von lat. *cultura*: Landbau, Pflege des Körpers und des Geistes) zu verstehen? Tatsächlich weist der Terminus *Kultur* eine begriffliche Unschärfe auf und angeblich wurden von Kulturanthropologen über 100 verschiedene Definitionen gefunden (Auernheimer 2003, S. 73). Eine der zahlreichen Definitionen stammt aus der „Allgemeinen Erklärung zur kulturellen Vielfalt“ der UNESCO und besagt,

Definition



„dass Kultur als Gesamtheit der unverwechselbaren geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Eigenschaften angesehen werden sollte, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen, und dass sie über Kunst und Literatur hinaus auch Lebensformen, Formen des Zusammenlebens, Wertesysteme, Traditionen und Überzeugungen umfasst“ (<http://www.unesco.de/443.html?&L=0#c887>).

In diesem Sinne beschränkt sich auch der Kulturbegriff, der den Entwürfen zur Interkulturalität zu Grunde liegt, nicht auf die Hochkultur (Kunst und Geisteskultur), sondern bezieht sich auf die Alltagskulturen. Ferner wird Kultur als ein offenes System verstanden, dass Veränderungen unterworfen ist und dass sich durch die Merkmale Dynamik und Heterogenität auszeichnet. Diese Kulturen, als das ständig im Neuentstehen begriffene, verändern sich mit den Menschen. Entscheidend ist dabei die Kommunikation und Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen – sprich: die **Interkulturalität**.

Der Begriff mag suggerieren, dass es sich dabei um zwei oder mehr klar voneinander abgrenzbare „Monokulturen“ handelt. Doch kulturelle Einheitsvorstellung – Angehöriger der z. B. deutschen Kultur trifft auf Angehörigen der z. B. türkischen Kultur – sowie die Festmachung kultureller Unterschiede an Ethnie und Nation, wie es im Alltagsverständnis oft der Fall ist, greifen zu kurz. Denn tatsächlich gibt es auch innerhalb einer Nationalkultur höchst differenzierte Kulturererscheinungen (Jugendkultur, Arbeiterkultur, rheinische Kultur ...) genauso wie Kulturen in supranationalen Dimensionen über die Nationalkultur hinaus reichen (Unternehmenskultur, europäische Kultur, romanische Kultur ...). Bei genauerem Hinsehen wird man schnell feststellen, dass auch die sogenannte deutsche Kultur äußerst pluralistisch ist und sich aus Mitgliedern verschiedenster Teil- und Subkulturen zusammensetzt. Kulturell gesehen können sich Subkulturen derselben Nationalität durchaus fremder sein als Subkulturen verschiedener Nationalitäten. Kultur in diesem erweiterten Sinne kann also von jedem Kollektiv realisiert werden, sodass Interkulturalität auch eine wechselseitige Beziehung zwischen Vertretern verschiedener Subkulturen, Generationen, Religionen, Geschlechter, Sprachgemeinschaften, Nationalitäten, Ethnien etc. bezeichnen kann.

Interessanterweise verdanken alle Kulturen, selbst die vermeintlich homogenen „Reinkulturen“, ihre Entstehung interkulturellen Prozessen. Dabei verschmelzen Elemente einstmals unterschiedlicher Kulturen und es entsteht eine nicht vorhersehbare „Interkultur“, die in ihrer Neuartigkeit über die Summe der beteiligten Einzelkulturen hinausreicht. Auch die deutsche Kulturlandschaft ist das Ergebnis dauerhafter Kulturbegegnungen und Kulturüberlagerungen. Während in vergangenen Epochen Eroberungen, Wanderbewegungen, Handelsbeziehungen u. ä. das Agieren und Kommunizieren zwischen den Kulturen ermöglichten, tragen heutzutage Mobilität und Kommunikationsmedien dazu bei. Beispiele für solche interkulturellen Kontaktphänomene gibt es viele: vom Sushi essenden Europäer, über die gotische Baukunst bis zur deutschen Sprache, die das Ergebnis von interkultureller Sprachmischung und gegenseitiger Sprachbeeinflussung ist und deren Wörter zum größten Teil nicht deutscher Herkunft sind. Ohne Interkulturalität wären alle modernen Sprachen und Kulturen nicht das, was sie sind.

Die Website der Landeszentrale für politische Bildung Thüringen stellt neben Informationen, Übungen u. v. m. ein Glossar bereit, in dem alle wichtigen Begriffe zum Thema Interkulturalität erklärt werden: <http://www.ikkompetenz.thueringen.de>.



Empfinden Sie die deutsche Gesellschaft als interkulturell? Geben Sie aus eigener Erfahrung Beispiele für Ihre Annahme. Steht die Deutschförderung von Migrant*innen im Gegensatz zu der Idee von Interkulturalität und einem Leben in kultureller und sprachlicher Vielfalt?

Aufgabe 6



6.3 (Kulturelle) Identität

Identität (von lat. *Idem*: derselbe) ist das Bild, das man sich von sich selbst macht. Synonym zu Identität werden auch **Selbstbild** und **Selbstkonzept** gebraucht. Die Identitätsentwicklung eines Menschen ist an die Kommunikation mit Bezugspersonen gebunden und erfolgt über das Medium der Sprache. Sowohl Erwachsene als auch Kinder brauchen die Interaktion mit anderen, um sich der eigenen Identität zu versichern. Welches Bild ich mir von mir selbst mache, ist in hohem Maße davon abhängig, welches Bild sich andere von mir machen, mit welchen Eigenschaften diese mich belegen. Umgekehrt gilt das gleiche: Das Bild, das ich mir über andere mache, sagt etwas über mein Selbstbild aus. Alterität (v. lat. *alter*, der andere) und Identität stehen in engem Zusammenhang. Sprachliche Förderung von Kindern in Dialogform unterstützt so die Fähigkeit des Kindes, sich ein Bild von sich selbst und den anderen zu machen.

Definition

Viele sehen in Zuwanderern und deren Kindern eine Belastung und ein Problem und begegnen ihnen mit Reservierung – ja einem heimlichen Groll und einer sozialen Ablehnung, welche aus Vorurteilen erwachsen sind. Was sagt eine solche Haltung über das Selbstbild aus? Diskutieren Sie darüber in Ihrer Lerngruppe.

Aufgabe 7



Identität wird im kulturellen Kontext erzeugt, wenngleich jeder Mensch kulturelle Einflüsse auf individuelle Art und Weise verarbeitet. Weit verbreitet war die Annahme, dass das Heranwachsen zwischen verschiedenen oder sogar gegensätzlichen Kulturbereichen zu einer Zerrissen-

heit zwischen den beiden Kulturen führen müsse und dass Migrantenkinder somit für krisenhafte und problematische Identitätsverläufe vorherbestimmt seien.

„Vor allem Migrantenkinder betrachtet man als "Zwischenweltler", die an einer Identitätskrise litten, weil sie ihre kulturellen Wurzeln verloren hätten und nun nicht mehr wüssten, wo sie hingehören. Ganze Sparten der Sozialarbeit, der Ausländer- und später der interkulturellen Pädagogik bemühten sich, den Menschen aus diesem gleichsam pathologischen Zustand herauszuhelfen, ihnen zu einer neuen kulturellen Verwurzelung in Deutschland zu verhelfen. So als seien Fragen der Identität mit einer Entweder-oder-Entscheidung zu beantworten.“
(Römhild 2002)

Mittlerweile ist die Vorstellung einer strikten „Entweder-oder-Identität“ der Auffassung einer „Sowohl-als-auch-Identität“ (Gogolin 2006, S. 37) gewichen und die interkulturellen „Zwischenwelten“ haben eine Aufwertung erfahren. Das gleichzeitige Teilhaben an mehreren kulturellen Kontexten und die Chance, diese als Orientierung nutzen zu können, wird zunehmend mit Flexibilität, kreativer Wandlungsfähigkeit und Integrationsleistung sowie der Fähigkeit, sich in verschiedenen Systemen orientieren zu können, in Verbindung gebracht. In der Identitätsforschung ist man dazu übergegangen, Identität nicht als einheitliche, konstante Größe zu verstehen, sondern als lebenslang fortlaufenden Prozess. Auch ist Identität nichts, was sich auf die Zugehörigkeit zu nur einer Kultur stützt. Denn wer kann schon nur deutsch und sonst gar nichts sein? Die Metapher der „Patchwork-Identität“ (Keupp 1989, S. 64) versinnbildlicht, dass sich die Identität eines Menschen aus mehreren unterschiedlichen Einzelteilen zusammensetzt, die eine neue Einheit ergeben. Der Migrationshintergrund ist nur ein Teil des Patchworks.

6.4 Das Kind als Teilhaber an verschiedenen Kulturen

Menschliches Verhalten wird wesentlich durch seine sich fortlaufend verändernde, kulturelle Umgebung beeinflusst. Dementsprechend verändern sich auch die kulturellen Verhaltensweisen von Menschen in der Migration. Es entsteht eine Art **Migrantenkultur**. Charakteristisch für diese ist die mehrsprachige Lebenspraxis, das Wechseln und Mischen von Herkunftssprache und Majoritätssprache, wobei die Sprachen von ihren Sprechern als komplementäre Kommunikationssysteme aufgefasst werden (Gogolin 2006, S. 38). Ähnliches gilt für die Feste, von denen einige der Herkunftskultur beibehalten und gleichzeitig andere des Kulturkreises des neuen Heimatlandes übernommen werden. In den Bräuchen, Gewohnheiten, Mode- und Freizeitraditionen verbinden sich die verschiedenen Elemente. Selbst Migrantenfamilien, die scheinbar ganz traditionell an ihrer Herkunftskultur festhalten, unterscheiden sich auf Grund ihres veränderten Erfahrungshorizontes bald von ihren ehemaligen Mitbürgern des Herkunftslandes. Genauso wie sich die Kultur der zugewanderten Familien ändert, kommt es natürlich auch bei denjenigen, die im Land der Einwanderung alteingesessen sind, zu Veränderungen. Deutlich zeigt sich dies in Deutschland beispielsweise im kulinarischen Bereich.

Die unterschiedlichen kulturellen Lebensweisen, die Migrantenfamilien in ihrem Alltag pflegen, erlauben es natürlich nicht, von der einen Migrantenkultur zu sprechen. Dafür sind die Unterschiede in Herkunft, Bildung, Religion, insbesondere auch der rechtliche Status und eine Menge weiterer Determinanten zu groß. Bei der Migrantenkultur handelt es sich folglich um viele Schattierungen von sehr unterschiedlichen, eigenständigen Interkulturen.

Im Hinblick auf Elterngespräche können der (sprach-)pädagogischen Fachkraft Kenntnisse über die Herkunftskultur und Wissen um kulturelle Differenzen erste Orientierungshilfen zum besseren Verständnis der Migrantenkulturen bieten. Sie sagen aber noch nichts darüber aus, wie kulturspezifische Lebensweisen im Alltag der Familie tatsächlich ausgeübt werden.

Jede Familie, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, hat also ihre eigene Kultur herausgebildet mit unterschiedlichem Sprachgebrauch, Wertvorstellungen, Erziehungsstilen und Alltagsgestaltungen. Dementsprechend gestalten sich auch die sprachlichen und soziokulturellen Erfahrungen eines Kindes. Folglich ist jedes Kind in erster Linie individueller **Träger seiner spezifischen Familienkultur**. Dabei integrieren Kinder Züge ihrer Familienkultur und weitere kulturelle Elemente, die sie in ihrem Umfeld vorfinden, in ihre eigene Kinderkultur. Der Begriff Kinderkultur bezieht sich auf die Sinndeutungsmöglichkeiten über die Kinder verfügen und die sie im Umgang miteinander konstruieren.

Fazit

Als Sprachförderkraft mit Kindern im Dialog sein, bedeutet auch diese mitunter eigenwillig erscheinenden Sinn- bzw. Weltdeutungen, die aus Erwachsenenperspektive nicht unbedingt zutreffen müssen, als Ausdruck der momentanen, kognitiven Entwicklung zu respektieren trotz des eigenen Erfahrungs- und Wissensvorsprungs. Gerade die Tatsache, dass Kinder noch nicht in dem Maße wie Erwachsene in kulturellen Denkmustern gefangen sind, kann zu neuen Perspektiven anregen. Sucht man hingegen Erklärungsmuster für die selbst kreierten kulturellen Neuschöpfungen und die daraus entstehenden kindlichen Handlungen vorschnell in nationalkulturellen oder migrationsbedingten Hintergründen, läuft man Gefahr, dem einzelnen Kind nicht gerecht zu werden. Interkulturelle Sprachförderung verlangt nach einer Sichtweise, die weder der Herkunftskultur des Kindes bzw. seiner Eltern noch einer homogen gedachten Migrantenkultur verhaftet bleibt, sondern für die Dynamik und die vielen Dimensionen von Kultur sowie die individuellen und familienspezifischen Erfahrungswelten eines Kindes sensibel ist.⁵ In der interkulturellen Sprachförderung ist Kultur nicht nur das, was aus dem Herkunftsland mitgebracht wird, sondern v. a. die Familienkultur – in welcher individuellen Ausformung sie sich auch immer zeigt.

⁵ Siehe zur kindlichen Perspektive in der Sprachförderung Kapitel 5.



Die Organisation „Elru - early learning resource unit“ aus der Regenbogennation bietet viele interessante Spiele, Poster, Materialien und Publikationen zum Thema interkulturelles Kinderleben: www.elru.co.za.



Auf der Website des Portals für eine kinderfreundliche Zukunft sind Informationen rund um das Thema unterschiedliche Familienformen und Vielfalt Familie zu finden: <http://ratgeber-kinderbuch.blogspot.com/2008/03/aktiv-fr-kinder-portal-fr-eine.html>

6.5 Exkurs: Die Konzeptualisierung des interkulturellen Lernens

Die pädagogische Arbeit mit Migrantenkindern hat in Deutschland mittlerweile eine lange Tradition. Migration nach und aus Deutschland sind keine neuen Erscheinungen. Eine ethnisch-kulturell homogene Gesellschaft hat hier zu keiner Zeit existiert, sodass es stets Kinder mit nicht deutschsprachigem Hintergrund gab. Zu- und Abwanderung sind zentrale Bestandteile europäischer Geschichte ganz allgemein.

In jüngerer Zeit kam es in Europa ab den 1950er Jahren des vergangenen Jahrhunderts zur Einwanderung größeren Ausmaßes. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden zur Unterstützung des Wiederaufbaus und der Wirtschaftsentwicklung Arbeitskräfte aus Süd- und Südosteuropa massiv angeworben. Ikone der Gastarbeitergeschichte in Deutschland war der Portugiese Armando Rodrigues de Sá, der bei seiner Ankunft in Köln am 10. September 1964 als millionster Gastarbeiter im Blitzlichtgewitter des Presseaufgebots mit einem Moped beschenkt wurde. Ohne diese dringend benötigten Arbeitsmigranten wäre das deutsche Wirtschaftswunder der Nachkriegszeit nicht möglich gewesen.

In den darauffolgenden Dekaden sahen sich die Institutionen der öffentlichen Erziehung und Bildung mit Kindern ausländischer Herkunft konfrontiert und man meinte, mit verschiedenen Maßnahmen einer **Ausländerpädagogik** reagieren zu müssen. Vereinfacht können die praktizierten pädagogischen Modelle als Abfolge von Ausländerpädagogik zu interkultureller Pädagogik beschrieben werden.⁶ Die frühen Phasen der Ausländerpädagogik richteten sich einseitig an die hier lebenden ausländischen Kinder und bezogen sich auf die Beseitigung ihrer Defizite – vorrangig der sprachlichen – und auf die Problematik ihrer Integration in das hiesige Bildungssystem. Daher wird Ausländerpädagogik in den Anfangsjahren der Gastarbeiteranwerbung heute für gewöhnlich als ein Ansatz verstanden, der Migrantenkinder als Störfaktoren ausschließlich mit Problemen in Zusammenhang bringt. Als Folge der selbstverständlichen Orientierung an den Werten und Normen der deutschen Mehrheitsgesellschaft wurde dieser Ansatz als Akkulturations- und Assimilationsbestrebung gebrandmarkt und gilt deshalb als allgemein überwunden.

⁶ Überblick z. B. bei: Auernheimer 2003, S. 34ff; Holzbrecher 2004, S. 51ff; Nieke 2000, S. 13ff.

Im Zusammenhang mit der Entwicklung eines Bewusstseins für zunehmende gesellschaftliche Multikulturalisierung etablierte sich in den 1980er Jahren die **interkulturelle Pädagogik**. **Multikulturalität** – das Schlagwort, mit dem damals die Migrationspolitik kritisch hinterfragt wurde – lag den programmatischen Überlegungen, die in interkulturelle Konzepte einfließen, zu Grunde. Im Mittelpunkt der interkulturellen Pädagogik stand nun die Akzeptanz und Wertschätzung der Mitglieder verschiedener nationaler und ethnischer Kulturen der multikulturellen Gesellschaft. Zentraler Fortschritt der interkulturellen Pädagogik war somit die Abwendung von der ausländerpädagogischen Defizithypothese über Migrantenkinder. Vielmehr wurde die durch Migration entstandene Situation der gesellschaftlichen Pluralität nun als Chance und Bereicherung verstanden.

Was meinen Sie: Konnte der interkulturelle Ansatz die Defizithypothese der Ausländerpädagogik, die Migrantenkinder als Ursache der pädagogischen und sozialen Probleme unserer Gesellschaft betrachtet, überwinden?

Aufgabe 8



Doch auch der interkulturelle Ansatz blieb nicht lange von Kritik verschont. Der Vorwurf lautete „*ethnisch-kulturelle Apartheid*“ (Däuble 2000, S. 302) und bezog sich hauptsächlich auf die gutgemeint fremdenfreundliche Ermutigung zum ethnisch-kulturellen Anderssein. Trotz aller Kritik hat das Aufkommen des interkulturellen Ansatzes einen enormen Fortschritt gegenüber dem bis dato noch vorherrschenden ausländerpädagogischen Ansatz bedeutet. So wurde auch die ausländerpädagogische Prämisse abgelegt, Migration verändere ausschließlich die Biografien der Migranten. Stattdessen setzte sich die grundlegende Auffassung durch, interkulturelles Lernen mit dem Ziel eines konstruktiven Miteinanders betrifft alle Menschen, die in einer kulturell pluralistischen Gesellschaft zusammenleben. Somit kam es zu einer Ausweitung des Adressatenkreises von Ausländern zu Inländern und von Minoritäten zu Majoritäten. Spätestens seit den massiv fremdenfeindlichen, pogromartigen Eskalationen der 1990er Jahre wurde die Notwendigkeit einer Erweiterung der interkulturellen Bildungsbemühungen auch für die deutsche Mehrheitsgesellschaft überdeutlich.

Seither fand in der interkulturellen Pädagogik eine ständige Weiterentwicklung statt, was sich in den ausdifferenzierteren Zugangsweisen interkultureller Bildungsarbeit zeigt: antirassistische Erziehung, Friedenserziehung, globales Lernen, vorurteilsbewusste Erziehung, Toleranzerziehung u. v. m. Dabei ist es immer beim interkulturellen Paradigma geblieben.

Im Elementarbereich hat besonders der **Anti-Bias-Approach**⁷ an Bedeutung gewonnen. Während es in traditionellen interkulturellen Ansätzen vornehmlich um den Umgang mit ethnischer und kultureller Vielfalt geht, fokussiert der Anti-Bias-Approach jegliche Unterscheidungskriterien, die mit Wertigkeiten besetzt sind und somit zum Gegenstand von Vorurteilen (engl: *bias*) werden können. Vorurteile können sich auf das Aussehen, die Geschlechtszugehörigkeit, die Lebensform, den Wohnort beziehen. Die Sprache, die individuelle Begabung oder Beeinträchtigung

⁷ In den 1980er Jahren wurde der Anti-Bias-Approach in Kalifornien für den Elementar- und Primarbereich durch Louise Derman-Sparks initiiert. Seit den 1990er Jahren wurde dieser Ansatz auch auf deutsche Verhältnisse übertragen und sowohl im Elementarbereich und in der Schule als auch in der Erwachsenenbildung eingesetzt.

gung, die Staatsangehörigkeit, die ethnische Zugehörigkeit sowie der soziale Status etc. können Vorurteile hervorrufen. Dabei geht es nicht um den unrealistischen Anspruch, eigene Vorurteile zu überwinden, sondern diese bewusst in der pädagogischen Arbeit zu reflektieren. Ferner basiert der Anti-Bias-Approach auf der These, dass Vorurteile hauptsächlich gesellschaftlichen Ideologien geschuldet sind. Diese reichen in vielen Fällen weit in den institutionellen, rechtlichen und organisatorischen (Kita-)Alltag und das pädagogische Handeln hinein. Somit wird das Geschehen auch über die Kindergruppe hinaus auf eine gesellschaftliche Ebene ausgeweitet. Ziel ist es, durch persönlichen Einsatz den ungerechten gesellschaftlichen Verhältnissen aktiv entgegenzutreten und Kindern dadurch konkrete Handlungsperspektiven aufzuzeigen.



Eines der grundlegenden Werke der deutschen Adaption des Anti-Bias-Approach ist: Preissing, C./Wagner, P. (Hrsg.) (2003): *Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau.



Website des Projekts Kinderwelten zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung in Kitas auf Grundlage des Anti-Bias-Approach: <http://www.kinderwelten.net/ressourcen.php>

6.6 Intrakulturalität

Der intra-kulturelle Blick (lat. *intra*: innerhalb) auf die **Phänomene innerhalb einer Kultur** ist bedeutsam, da Kinder von der Kultur, innerhalb derer sie leben, beeinflusst werden und weil Erwachsene die wichtigsten Vorbilder darin sind. Daher beginnt interkulturelle Sprachförderung bei der Sprachförderkraft und ihrem Umgang mit der Vielfalt sowie bei der Haltung und Überzeugung, die sie an die Kinder weitergibt.

Sprachförderung erfordert von der Sprachförderkraft eine Reihe interkultureller Kompetenzen, allen voran die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Bewusstmachung der eigenen kulturellen Prägung. Ohne Frage kann der Umgang mit Menschen aus anderen Ländern und Kulturen nicht ausschließlich nach Maßstäben und Verhaltensmustern der dominierenden Mehrheitsgesellschaft verlaufen, was voraussetzt, dass man sich derer vorab bewusst ist. Das ist keineswegs selbstverständlich, da die eigene kulturelle Befangenheit der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen selten bewusst wahrgenommen wird. Häufig bedarf es dafür sogar erst des Kontaktes und Vergleiches mit anderen Kulturen. Wie selbstverständlich sind wir schließlich in die gesellschaftlichen Orientierungssysteme hineingewachsen. Die eigene Kultur, und wie sie ganz subtil unser Denken und Verhalten bestimmt, wird im Alltag kaum mehr realisiert. Dabei reicht zumeist schon der intrakulturelle Blick auf Subkulturen innerhalb der gleichen Gesellschaft, um schnell festzustellen, dass die individuellen Normalitätsvorstellungen anderswo außer Kraft gesetzt werden. Fast nichts, was wir für normal und richtig halten, hat universelle Gültigkeit: Kommunikationsverhalten, Umgangsformen, Verhaltensweisen, soziale Beziehungen, Werte, Normen, Raum- und Zeitempfinden, selbst Wissen, Wahrnehmung und Emotionen sind kulturspezifische Konstrukte. Genauso wie man selbst sind demzufolge auch andere in ihrer eigenen sowohl kulturellen als auch generationsabhängigen und gesellschaftspolitischen

Sichtweise verankert. Wichtig ist die Bereitschaft, sich auf andere Anschauungen einzulassen ohne den Anspruch, diese verstehen zu müssen. Dieser **Perspektivenwechsel** ist Grundvoraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit mit Kindern und deren Eltern aus unterschiedlichen Kulturen. In eben dieser Erkenntnis liegt eine der größten Bereicherungen interkulturellen Lernens für den Einzelnen. Erst durch die **Relativierung der eigenen kulturellen Geprägtheit** werden Erfahrungen möglich, die sowohl das Selbstbild als auch das eigene Verhaltensspektrum nachhaltig prägen können.

Gerade bei Sprachförderung, die im Hinblick auf Migrantenkinder lange ausschließlich aus einem defizitären Blickwinkel konzipiert war, ist es besonders wichtig, mit welcher Haltung man den Kindern begegnet. Voraussetzung ist, dass die Sprachförderkraft ihre aus der eigenen Kultur abgeleitete, subjektive Einstellung bezüglich eines korrekten Sprachverhaltens kritisch reflektiert (vgl. Modul 5). Dazu gehört u. a. auch das Eingeständnis, dass es in unserer Gesellschaft eine Hierarchie der Sprachen und Kulturen gibt. Die westeuropäischen und nordamerikanischen Kulturen haben bekanntermaßen einen höheren Stellenwert als die Türkische, Russischen, Polnische etc. Die Art und Weise, wie Kinder mit ihrem sprachlichen und kulturellen Hintergrund von uns wahrgenommen werden, kann dabei durchaus zu der antizipierten Entwicklung beitragen.



Was meinen Sie: Haben nach Ihrer Einschätzung in Deutschland alle Sprachen und Kulturen die gleichen Chancen? Wie sieht das in anderen Nationalstaaten und Staatsnationen aus, deren Bevölkerung auch multikulturell durchsetzt ist? Ist Ihre eigene Einstellung zur Mehrsprachigkeit vom Prestige der jeweiligen Sprache geprägt?

Aufgabe 9



Zum Nachdenken über die eigene kulturelle Bedingtheit gehört auch die Auseinandersetzung mit den eigenen und den in der öffentlichen Meinung vorherrschenden Vorurteilen. Vermutlich haben alle Menschen Vorurteile und sicherlich erfüllen sie eine Funktion: Es sind reduzierte, schematisierte und generalisierte Vorstellungsbilder, die dazu dienen, die komplexen Wahrnehmungen, die tagtäglich auf uns einströmen, möglichst zeiteffizient und ohne großen kognitiven Aufwand zu verarbeiten. So gesehen erleichtern sie die Orientierung und ersparen ein genaueres Hinsehen bzw. Nachdenken. Beständig tauchen sie in Verbindung mit Menschengruppen auf, denen wir Eigenschaften zuschreiben in der Annahme, dass sie charakteristisch für die gesamte Gruppe seien. Die Gefahr besteht, dass Vorurteile so zu **Vorverurteilungen** werden. Noch gravierender ist es, wenn mit diesen falschen Urteilen und Zuschreibungen politische Benachteiligung und soziale Ausgrenzung gerechtfertigt werden, indem man sich in der Sicherheit wiegt, man selbst sei davor gefeit. Voraussetzung, um eigene Vorurteile abzubauen, ist, sich seine Vorurteile einzugestehen, sich vor Augen zu führen, dass es sich dabei um Verallgemeinerungen handelt, die kein Wirklichkeitsbild wiedergeben und sich daher niemals auf das Leben anderer auswirken dürfen.

Auf welche Personen und Situationen reagieren Sie mit von Ihnen subjektiv vorgefertigten Theorien?

Aufgabe 10



Vorurteile bilden sich nicht allein anhand autobiografischer Erfahrungen aus, sondern sind auch immer in einem kulturgeschichtlichen, politischen und ökonomischen Zusammenhang zu sehen. Oft sind sie impliziter Bestandteil der Wirklichkeitskonstruktion einer Gesellschaft und vom Einzelnen unbewusst verinnerlicht. So schwierig es ist, diese kollektiven Urteile und Bewertungsmechanismen überhaupt zu erkennen, so wichtig ist es auch, sich mit ihnen kritisch auseinander zu setzen: Was gilt als normal und wer entscheidet, was normal ist? Besonders das Thema „Ausländer“ ist in Deutschland mit gewissen stereotypen Fremdbildern besetzt, die den Menschen vorausseilen und denen man sich nur schwerlich entziehen kann – oftmals mit fatalen Konsequenzen.

Aufgabe 11



Woher kommen die eigenen Vorstellungsbilder über andere Kulturen und die Menschen anderer (Sub-)Kulturen? Stimmen diese Bilder mit persönlichen, konkreten Erfahrungen überein?

Natürlich bemerken auch kleine Kinder, dass Menschen unterschiedlich sind. Sie machen die Erfahrung, dass mit diesen Unterschieden Bewertungen verbunden werden. Sensibel entnehmen sie ihrer Umgebung sowie dem Verhalten und den Reaktionen ihrer Bezugspersonen selbst unterschwelligste Botschaften. Diese fließen in ihr Selbstbild und in ihre Vorstellung über andere Menschen ein und führen zu „Vorurteilen“ (Wagner u. a. 2006, S. 17), die Gefahr laufen, später zu manifesten Vorurteilen zu werden. „Bereits im Vorschulalter – dies wurde in zahlreichen Untersuchungen in USA nachgewiesen – entwickeln Kinder Bilder von anderen Kulturen“ (Ulrich u. a. 2005, S. 47). Wie sie darauf reagieren, hängt maßgeblich davon ab, was man ihnen vorlebt. Entsprechend werden auch sie sich entweder neugierig und offen oder aber zurückhaltend und ängstlich auf fremde Situationen und Menschen, die anders sind als sie oder ihre Bezugspersonen, zubewegen.

Doch nicht nur das Offensichtliche integrieren Kindern in ihr Weltbild, sondern auch das, was fehlt, nicht gesagt oder getan wird, gibt ihnen Aufschlüsse darüber, was „normal“ ist. An einer Reihe von Sprachfördermaterialien wird anschaulich, wie es um die tatsächliche Integration von kulturell vielfältigen Lebensformen bestellt ist. So repräsentiert ein Großteil der Materialien und Spielsachen die Normen der deutschen Mehrheitskultur. Menschliche Vielfalt bleibt unberücksichtigt, indem Puppen, Figuren und Abbildungen einseitige, oft stereotype Bilder von Menschen in traditionellen Rollen widerspiegeln. Es liegt in der Verantwortung der Sprachförderkraft, Vorurteile und falsche Bilder der Erwachsenen in Materialien, Kinderbüchern und Spielzeug zu erkennen und entgegen zu wirken.

Aufgabe 12



Welche Wirkung hat die fehlende Präsenz von Minderheitenangehörigen jedweder Art in Sprachfördermaterialien? Welche Wirkung hat das auf Kinder, die selten mit Menschen anderer Kulturen in Berührung kommen? Welche Wirkung hat es auf Kinder, die sich in Aussehen, Sprache oder Familiengewohnheiten von der Mehrheitsgesellschaft unterscheiden? Welche Wirkung hat es auf monolinguale, hellhäutige Kinder aus der deutschen Mittelschichtfamilie, die sich in den Materialien wiederfindet?

6.7 Das Kind vor lauter Kultur nicht sehen

Die Verwendung von „Kultur“ im Zusammenhang mit (Elementar-)Pädagogik scheint heikel. Die Diskussionen um den Kulturbegriff sind häufig politisch aufgeladen, nicht zuletzt deshalb, weil damit nach wie vor rechtliche und gesellschaftliche Ungleichheiten sowie politische Machtverhältnisse begründet werden.

Das Kriterium der Zugehörigkeit zu einer Kultur stellt für kindliches Handeln noch keine Grenzen dar, während es für Erwachsene oftmals dazu dient, Grenzen zu markieren. Ebenso begegnen Kinder kulturellen Unterschieden, die Erwachsene schnell mit Bewertungen verbinden, aller Erfahrung nach mit weitaus mehr Unbefangenheit. Wenn in der Sprachförderung mit nationalkulturellen Kategorien türkisch, deutsch usw. gearbeitet wird, stellt sich die Frage, was Kinder, deren Denken eng verbunden ist mit konkreten Erfahrungen ihrer Alltagswelt, mit solchen Kategorien überhaupt anfangen können. Darüber hinaus ist *„das Risiko, dass Inländer dann wieder gutgemeint zu Ausländern erzogen werden, [...] nicht zu unterschätzen“* (Däuble 2000, S. 292). Die Mehrheit der Kinder mit Migrationshintergrund, die heute eine Kindertagesstätte besuchen, ist in der Regel in Deutschland geboren und hat hier ansässige Vorfahren. Diese sogenannte zweite und dritte Generation ist in Deutschland verwurzelt und kennt das Herkunftsland ihrer Eltern oder Großeltern vielleicht von Urlaubsreisen. Häufig sprechen sie besser Deutsch als die Herkunftssprache – und manchmal auch als die Deutschen. Die Traditionen des Herkunftslandes ihrer Familie können ihnen genauso fremd vorkommen wie den deutschen Kindern.

Nicht nur bei Kindern ehemaliger Arbeitsmigranten, sondern auch bei Aussiedlerkindern ist das Anknüpfen an die Herkunftskultur nicht unbedingt angebracht.⁸ Zu berücksichtigen ist bei Letzteren häufig eine paradoxe kulturelle Herkunft, die sich auf Grund der Selbstdefinition als Deutsche und somit einer tendenziellen Motivation zur Assimilation bei gleichzeitiger Verwurzelung in der Herkunftsregion ergibt.

Auf das Problem der Kulturalisierung und Ethnisierung bzw. Rekulturalisierung und Reethnisierung wird in mehreren Publikationen zum Thema interkultureller Pädagogik verwiesen. Die Gefahr besteht hauptsächlich darin, dass nationalkulturelle Zuschreibungen den Blick auf das Individuum und den Einzelfall verbauen und stattdessen klischeehafte Bilder festlegen und der Stereotypenbildung Vorschub leisten.

Für die Sprachförderpraxis ist es sinnvoll sich zu vergegenwärtigen,

- welche Erfahrungen das Kind in seinem Umfeld mit Menschen aus anderen Kulturen macht,
- ob das Kind Verbindungen zum Herkunftsland hat und wenn ja, in welcher Weise,

⁸ Heute kommt die Mehrheit der Migrantenkinder aus Polen, Rumänien und den GUS - Staaten (Kaiser 2006, S. 16).

- ob das Kind in seiner Freizeit Kontakt mit anderen Menschen des fremden Kulturkreises hat,
- welche Sprachen das Kind mit welcher Bezugsperson spricht,
- was den Eltern bezüglich Herkunftssprache und -kultur wichtig ist, was ihre Befürchtungen sind,
- mit welchen anderen Sprachen und Lebenswelten das Kind im Freundes- und Verwandtenkreis in Berührung kommt.

Fazit

Zweifelsohne ist die Aneignung von Hintergrundwissen über die Herkunftskulturen der Kinder immer sinnvoll und bereichert das eigene Weltverständnis. Auch ist ein gewisses Maß an pragmatischem Wissen erforderlich, um die Traditionen und Gewohnheiten der Kinder bei der Planung der Sprachförderung mitzudenken. Die tatsächliche Vielfalt innerhalb von Kulturen und die unterschiedlichen Formen der Akkulturation lassen sich aber nicht anlesen. Daher gehen relativ allgemeine Informationen verbunden mit zumeist lückenhaftem Wissen über kulturelle Hintergründe nur selten mit einem tiefen Verständnis der anderen kulturellen Perspektive einher. Unser Bild bleibt immer sehr subjektiv. Zu bedenken ist auch, dass die meisten Erklärungsmuster bezüglich kultureller Unterschiede von einem westlichen Standpunkt aus entwickelt wurden und somit diejenigen Unterschiede beleuchten, die uns wichtig erscheinen. Im schlimmsten Fall wird durch Ratgeberwissen eine bestimmte Erwartungshaltung aufgebaut, die eine interkulturelle Begegnung verhindert. Im Allgemeinen ist „Kulturwissen“ also nur bedingt hilfreich.

In erster Linie geht es darum, als Sprachförderkraft eine **sensible und offene Haltung** zu bewahren, die den Blick auf das einzelne Kind nicht durch die Zuordnung zu einer Kultur einschränkt. Verallgemeinerungen über (National-)Kulturen lassen keine Rückschlüsse auf die tatsächliche Lebenssituation eines Kindes, sein Sprachverhalten und erst Recht nicht auf seine Persönlichkeit zu. Erforderlich ist eine differenzierte Wahrnehmung und das Hinterfragen, auf welchen Ebenen angebliche kulturelle Differenzen erkennbar sind und von wem diese in welcher Weise wahrgenommen werden.

Das soll natürlich kein Plädoyer gegen die Aneignung von Kenntnissen über andere Kulturen sein, sondern für einen kritischen Umgang mit diesen. Im Mittelpunkt der Planung und Gestaltung der Sprachförderung steht das Kind in seiner Individualität, mit seinen sprachlichen Fähigkeiten, vorhandenen Kompetenzen und persönlichen Potentialen – und nicht seine Zugehörigkeit zu einem Kulturkreis. Erst im Anschluss kann kulturspezifisches Wissen herangezogen werden mit der Absicht, durch Wertschätzung der kulturellen Wurzeln das Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen eines Kindes zu stärken.

Aufgabe 13



Entstehen Schwierigkeiten bei Migrantenkindern, werden diese oftmals auf den kulturellen Kontext zurückgeführt. Wie beurteilen Sie das? In welchen Situationen ist Hintergrundwissen über verschiedene Kulturen vorteilhaft oder nachteilig? Diskutieren Sie mögliche Gründe dafür, dass Kulturwissen das Bild der allgemeinen und aktuellen Lebenssituation von Kindern und Familien verzerren kann.

6.8 Förderung interkultureller Kompetenzen

Auf Grund aller kritischen Einwände, die mit Recht gegen den ethnisch kulturellen Blick erhoben werden, stellt sich die Frage, ob überhaupt und inwiefern die Herkunftskultur in der Sprachförderarbeit zu berücksichtigen ist. Eine sinnvolle Verbindung von Sprachförderung mit den verschiedenen Aspekten der Herkunftskulturen ist nur dann gegeben, wenn auf eine folkloristische Spurensuche in die Vergangenheit der Herkunftskultur vorangegangener Generationen verzichtet wird. Vielmehr sollte sich eine dauerhafte Integration anderer Sprachen und Kulturen in allen Bereichen der Sprachförderarbeit selbstverständlich niederschlagen. Die Orientierung an der subjektiven Lebenswelt der Kinder im Spannungsfeld kultureller Vielfalt macht es erforderlich, die Inhalte interkultureller Sprachförderung individuell zu akzentuieren. Insofern handelt es sich im Folgenden lediglich um Anregungen, wie kulturelle Elemente im Rahmen der Sprachförderung realisiert werden können:

6.8.1 Feste feiern, wie sie fallen

Vorteil einer multikulturell besetzten Sprachfördergruppe ist, dass es mehr Feste zu feiern gibt, über die man sprechen und entsprechende Geschichten vorlesen kann. Gerade Kinder freuen sich auf Feste, sie leben auf sie hin und zählen mit, wie oft sie noch schlafen müssen bis ... Viele unserer Feste haben einen konfessionellen Hintergrund und in multireligiösen Gruppen ist man deshalb versucht, solche Elemente zu umgehen. Im Grunde verfehlt man damit aber ein **Ziel interkulturellen Lernens: das interreligiöse Lernen.**

Unser Tages-, Wochen- und Jahreslauf ist stark christlich geprägt: Das Läuten der Kirchenglocken, der arbeitsfreie Sonntag, christliche Feste und Feiertage, um die sich die Ferien gruppieren, gliedern den Jahreszyklus. Zudem umgeben uns viele religiöse Motive oder Anspielungen. Eine Erweiterung dieses christlich geprägten Umfeldes um andere religiöse Traditionen macht Kindern mit einem christlichen Familienhintergrund bewusst, dass es in Deutschland auch andere Glaubensrichtungen und Bräuche gibt.

Im Übrigen werden auch christliche Feste je nach Land und Konfession ganz unterschiedlich begangen: Weihnachten muss also nicht unbedingt im Dezember liegen und es ist auch nicht immer der Hase, der die Ostereier bringt. Die fremden Bräuche haben teilweise sehr kindgerechte Komponenten, so z. B. die lateinamerikanische Piñata (ähnlich wie Topfschlagen). Grundvoraussetzung ist, dass der eigene Umgang mit religiösen Traditionen von Achtung bestimmt ist, unabhängig davon, ob und welcher Religion man selbst angehört.

Natürlich geht es nicht nur um die religionsspezifischen Feste, sondern um all diejenigen Feste, die für die Kinder und ihre Familien von Bedeutung sind. Um welche es sich dabei handelt, muss die Sprachförderkraft in Erfahrung bringen. Die Höflichkeit gegenüber den Familien gebietet es, dass man um ihre feierlichen Anlässe weiß und Anteil nimmt. Fehlen die spezifischen Kenntnisse, bietet sich eine gute Gelegenheit, mit den Eltern in Kontakt zu kommen.

6.8.2 Babylonische Verhältnisse



Durch Sprachenvielfalt wird Interkulturalität für Kinder konkret erfahrbar. Daher teilen alle Entwürfe zur Interkulturalität die Auffassung einer Förderung der Mehrsprachigkeit und eines verantwortungsvollen Umgangs mit den Familiensprachen der Migrantenkinder. Zur Mehrsprachigkeitsbildung sowie Bedeutung und Förderung der Mutter-/Erstsprache siehe auch Modul 2 und 5.

In Deutschland gilt Mehrsprachigkeit immer noch als etwas Besonderes: mal im positiven Sinne idealisiert und als Bildungsgut betrachtet verbunden mit der Annahme, bilinguale Kinder seien sprachgewandter, flexibler und ganz allgemein intelligenter, mal im negativen Sinne mit grundsätzlichen Vorbehalten und stets mit Sprachdefiziten, Überforderung und doppelter Halbsprachigkeit in Zusammenhang gebracht. Beide Positionen widersprechen der Normalität der Mehrsprachigkeit in der Realität. Mehrsprachigkeit ist keine Besonderheit, keine Ausnahme und mit Sicherheit kein Problem – sowohl historisch als auch weltweit gesehen bilden diejenigen die Abweichung von der Normalität, die sich nur in einer Sprache verständigen können.

Aufgabe 14



Bitte überlegen Sie: Wie ist es um Ihr eigenes Bild von zwei- oder mehrsprachigen Kindern bestellt? Erleben Sie Mehrsprachigkeit als Chance?

Die Selbstverständlichkeit, mit der auch Kinder im heutigen Deutschland ihre Mehrsprachigkeit und die sie umgebende sprachliche Vielfalt betrachten, ergab eine Kinderbefragung.⁹ Dabei stellte sich heraus, dass sie die flexible Verwendung ihrer bi- oder multilingualen Fähigkeiten als Vorteil und Bereicherung empfinden. Diese positive Einstellung verkehrt sich jedoch in institutionellen Einrichtungen ins Gegenteil. Hier erleben Kinder sprachliche Unsicherheit sowie Ablehnung in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit und empfinden sich als defizitär (DJI 2000, S. 91-105).

Aufgabe 15



Was meinen Sie: Besteht die Gefahr, dass Kinder auf Grund eines Anpassungsdrucks durch die Sprachförderung ihr kreatives Sprachverhalten einschränken und die Erstsprache eher ablehnen?

Auch in der sprachwissenschaftlichen Diskussion besteht schon seit vielen Jahren Konsens darüber, dass die Mutter-/Erstsprache die Basis für alle weiteren Sprachen ist, dass also die aktive Unterstützung der Erstsprache für den Erwerb von Deutsch als Fremdsprache (DaF) oder Deutsch als Zweitsprache (DaZ) unabdingbar ist.

Wenn folglich in einer multilingualen Sprachfördergruppe die Dominanz der deutschen Sprache zu Ungunsten der Präsenz anderer Familiensprachen durchgesetzt wird, hat das in erster Linie Auswirkungen auf das Sprachverhalten der Migrantenkinder aber auch auf die Entwicklung

⁹ Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) hat in den Jahren zwischen 1997 und 2000 eine mündliche Kinderbefragung zum Thema „Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben“ durchgeführt. Befragt wurden Kinder zwischen 5-11 Jahren, die beim Einwohnermeldeamt mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit gemeldet waren (DJI 2000).

ihres Selbstbildes und Selbstbewusstseins. Als weitreichendere Folge wird allen Kindern auf diesem Wege vermittelt, dass manche Sprachen – vorzugsweise Migrantensprachen – nicht besonders angesehen sind. Andere Sprachen, wie z. B. Englisch, genießen dahingegen ein hohes Sozialprestige. Kinder, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, lernen somit, dass Sprachen und deren Kulturräume unterschiedlich bewertet werden und somit mehr oder weniger wichtig und wertvoll sind.

Idealerweise muss Sprachförderung die Sprachentwicklung in beiden Sprachen unterstützen. Zugegeben, die Möglichkeiten einer muttersprachlichen Förderung sind begrenzt, da in einer Sprachfördergruppe für gewöhnlich Kinder mehrerer Familiensprachen sind und es an erstsprachigen Fachkräften mangelt. Dennoch werden wohl in den allermeisten Kindertagesstätten und Bildungseinrichtungen in Stadtteilen, die sich zu einem Großteil bilingual entwickelt haben, Potentiale bezüglich der Zweisprachigkeitsbildung verschenkt.

Deutschsprachige Kinder können auch davon profitieren, wenn sie alltäglich mehrsprachige Anregungen über ihre muttersprachlichen Kenntnisse hinaus erhalten. Im Umgang mit der Sprachenvielfalt liegt einerseits die Erfahrungsmöglichkeit zu einer ungezwungenen und ausprobierenden Haltung gegenüber Fremdsprachen. Zum anderen fördert die Sensibilisierung für verschiedene Sprachsysteme das Sprachbewusstsein und metasprachliche Fähigkeiten. In Anbetracht dessen stellt das Kennenlernen sprachlicher Vielfalt auch für monolinguale deutsche Kinder einen persönlichen Gewinn dar, sowohl für die Entwicklung der Mutter-/Erstsprache als auch für das Erlernen von Fremdsprachen.

Setzen Sie sich bitte mit den folgenden beiden Fragen auseinander:

Wie präsent sind die Familiensprachen der Kinder in der Sprachförderarbeit? Erleben alle Kinder eine Wertschätzung ihrer Familiensprachen und Kulturen oder hauptsächlich diejenigen, deren Sprachen häufig vertreten sind oder ein hohes Ansehen genießen?

Die Forderung nach Aufwertung der Erstsprachen von Migrantenkindern ist keine Absage an die Notwendigkeit eines ausreichenden und attraktiven Angebots zum Erwerb der deutschen Sprache. Sowohl für mono- als auch für bilinguale, deutsche und nicht deutsche Kinder ist die Beherrschung eines differenzierten Sprachgebrauchs unerlässlich, um in der deutschen Gesellschaft kommunikations- und handlungsfähig zu sein.

Das Potential, welches die vorhandene Sprachenvielfalt birgt, für alle nutzbar zu machen, setzt seitens der Sprachförderkraft keine Sprachkenntnisse in allen vertretenen Sprachen voraus (genauso wenig wie ausführliches Wissen bezüglich aller Herkunftsländer und Kulturen). Vielmehr geht es im Rahmen der Sprachförderung um eine spielerische, kreative Einbindung der verschiedenen Familiensprachen, um besonders Migrantenkindern die Sicherheit zu geben, dass ihre Sprachen wertvoll sind. Hat die Sprachförderkraft Interesse an den Familiensprachen der Kinder und allgemeine Kenntnisse über die Sprachstruktur der am häufigsten vertretenen Sprachen in der Sprachfördergruppe, ist das mit Sicherheit sehr vorteilhaft.

Aufgabe 16



Beachten Sie, dass es viele Kinderbücher in anderen Sprachen und unterschiedlichen Sprachkombinationen gibt.



- Eine Bibliographie mit Inhaltsangaben zu rund 200 interkulturellen Kinderbüchern hat der Verband binationaler Familien und Partnerschaften (iaf) herausgegeben: „Kommt mit ins Tausendbäumeland - Interkulturelle Kinderbücher“. Hauptsächlich handeln die Bücher vom Zusammenleben von Menschen verschiedener Kulturzugehörigkeit in unserer Gesellschaft und nicht von anderen Ländern. Die Broschüre kann über: verband-binationaler-bonn@web.de bezogen werden.
- Ulich, M./Oberhuemer, P. (Hrsg.) (2005⁴): Es war einmal, es war keinmal ... Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch. Weinheim/Basel.
- Belke, G. (2007): Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen. Textsammlung. Hohengehren.

6.9 Vielfalt bereichert

Vielfalt bereichert die Erfahrungs- und Vergleichsmöglichkeiten aller Kinder. Lehrwerke der interkulturellen Pädagogik verweisen vielfach auf die Chance, das Expertenwissen von Migrantenkindern didaktisch zu nutzen. Dabei sollen Migrantenkinder durch ihren kulturellen Hintergrund über Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, die den Wissens- und Erfahrungshorizont aller Kinder erweitern. Voraussetzung für die Einbeziehung dieses Expertenwissens ist es, genau hinzuschauen, was das einzelne Kind an diesbezüglichen Vorerfahrungen de facto mitbringt und welche Bedürfnisse ein Kind hat. Schließlich möchte nicht jeder als Repräsentant seines Herkunftslandes in den Mittelpunkt gestellt werden. Inwiefern Kindern tatsächlich ein Expertenstatus in Bezug auf das Herkunftsland und dessen Bräuche und Sitten zugeschrieben werden kann, sei dahingestellt – es sei denn, ihre Familien sind kurz zuvor eingereist. Anders verhält es sich mit dem Expertenwissen im Bereich Familiensprache, die oftmals über mehrere Generationen weitergegeben wird. Die damit verbundenen Kompetenzen sind abrufbar, – wenn auch nicht unbedingt in Form direkter Übersetzungsfähigkeiten und natürlich nicht bei jedem Kind im selben Maße. Durch ein entsprechendes Angebot an Spiel- und Lernmöglichkeiten bereichern die sprachlichen Ressourcen die gesamte Kindergruppe.

Vielfalt bereichert die Themen und Inhalte der Sprachförderung über die einheimische Perspektive hinaus. In Form von spielerischen Aktivitäten können Kinder erfahren, dass

- Menschen, die im selben Land leben, unterschiedliche Muttersprachen sprechen.
- es verschiedene Kalender gibt.
- es verschiedene Essgewohnheiten gibt und unterschiedliches Essbesteck.
- es Hannukah, Weihnachten und Ramadan gibt sowie Synagoge, Kirche und Moschee.
- jeder Mensch anders aussieht und eine andere Hautfarbe hat.

- es ganz unterschiedliche Lebensformen und Familienformen gibt und dass Menschen unterschiedlich wohnen.
- es verschiedene Schriftzeichen gibt und manche Menschen von rechts nach links, andere von links nach rechts schreiben.
- Musik aus anderen Ländern ganz anders klingen kann.
-

Bitte ergänzen Sie die Liste um eigene Ideen.

Vielfalt bereichert und begünstigt ein realistisches Selbstbild der Kinder, indem sie erfahren, dass andere Menschen anders aussehen, anders leben und anders sprechen als sie selbst. Das verhilft auch dabei, die Welt ein bisschen besser zu verstehen und gestalten zu können. Nicht umsonst werden interkulturelles und **globales Lernen** häufig im gleichen Kontext erwähnt. Letztendlich muss man auch versuchen, Kindern verständlich zu machen, dass ein enger Zusammenhang besteht zwischen unserer Lebensweise, unserem Handeln und den Lebensbedingungen der Menschen in anderen Ländern.

- Auf der Website von terre des hommes findet man eine Weltkarte mit Kinderportraits. Hier erfährt man, wie Kinder in anderen Kontinenten leben: <http://www.kinderrechtsteams.de/kinderwelten/index.htm>.
- Die Broschüre: „Guck mal über'n Tellerrand! Lies mal, wie die anderen leben. Empfehlenswerte Kinder- und Jugendbücher aus der Einen Welt 2007/2008“ entstammt der Initiative der Deutschen Welthungerhilfe und der Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika e.V. Sie enthält zahlreiche Literaturempfehlungen mit Inhaltsangaben sowie praxisorientierte Anregungen und ist als PDF-Download über <http://www.welthungerhilfe.de> erhältlich.
- Eine Empfehlungsliste (2008) für vorurteilsbewusste Kinderbücher finden Sie unter: http://www.kinderwelten.net/pdf/KatalogKinderbuecher_2008.pdf.

Vielfalt bereichert die Toleranzkompetenz und die Fähigkeit zum Abbau von Vorurteilen, was folgendes Zitat verdeutlicht:

„So weiß man inzwischen, dass Schüler in multikulturellen Klassen weniger Vorurteile gegenüber Menschen anderer ethnischer Herkunft haben als Kinder aus Klassen mit einem geringen Ausländeranteil. Zu den Bedingungen zählt allerdings, dass die Kinder [...] merken, dass der häufige interkulturelle Kontakt allen Seiten Vorteile verschafft.“
(Bolten 2003, S. 69)

Je mehr Erfahrungen Kinder mit menschlicher Vielfalt machen, umso besser können sie auch damit umgehen. Aufgabe der Sprachförderkraft ist es, solche Erfahrungen für konstruktive Lernanlässe zu nutzen. Dazu gehört, dass Kinder sich wechselseitig als Personen mit Unterschieden wahrnehmen. Kein Kind muss sich bedingungslos anpassen, auch nicht in seinem Sprachverhalten. Vorrangig sind allerdings die selbstverständliche Vielfältigkeit von Lebensweisen und die verbindenden Gemeinsamkeiten hervorzuheben, bevor man sich den Unterschie-

Aufgabe 17



den widmet. Auf keinen Fall dürfen Kindern Unterschiede suggeriert werden, die für sie selbst keine darstellen. Ein nicht wertender Umgang mit Unterschieden ist selbstverständlich.

Sprachfördergruppen, in denen Kinder aus mehreren Kulturen sind, haben es natürlich leichter. Doch unabhängig davon, wie die Gruppe zusammengesetzt ist, haben alle Kinder ein Recht darauf, unterschiedliche Lebensweisen und Traditionen als Normalität zu erleben.

6.10 Auf den Punkt gebracht

Interkulturelle Sprachförderung setzt weder ein Studium von Sprachen noch umfangreiches Wissen über Herkunftskulturen voraus und besteht auch nicht aus aufwendigen Projekten. In erster Linie handelt interkulturelle Sprachförderung von der Freude am Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt.

Seitens der Sprachförderkraft ist eine Grundhaltung notwendig, die die Vielfalt im Verhalten und Denken anerkennt und dieser Vielfalt mit Respekt und Wertschätzung begegnet. Ein Bewusstsein für die Komplexität von Kultur ohne nationale und ethnische Unterstellungen ist dafür ebenso erforderlich wie die Bereitschaft, die eigenen Maßstäbe kritisch zu hinterfragen.

Zu wünschen wäre, dass Sprachförderung interkulturelle Erfahrungen und Bereicherungen über die deutsche Sprache und Kultur hinaus zulässt, indem die Unbefangenheit und Neugierde, mit der Kinder auf kulturbedingte Verschiedenheit zugehen, kreativ genutzt werden. Die verschiedenen Sprachfertigkeiten der Kinder sollen dabei die Grundlage für die allgemeine Sprachförderung liefern. Der Sprachförderkraft wird somit die Chance eingeräumt, sowohl kulturelle Aufgeschlossenheit und kulturelles Selbstbewusstsein als auch Mehrsprachigkeit zu fördern und somit verbreiteten normierenden Sichtweisen entgegenzuwirken.

„Also würde ich am liebsten japanisch aufwachen auf einem Bodenbett in Räumen mit transparenten Scheintüren. Dann würde ich gerne englisch frühstücken, danach mit fremder Gleichgültigkeit chinesisch arbeiten, fleißig und eifrig. Am liebsten möchte ich französisch essen und tierisch satt römisch baden, gerne will ich bayrisch wandern und afrikanisch tanzen. Am liebsten würde ich russische Geduld besitzen und mein Geld nicht amerikanisch verdienen müssen. Ach, wie möchte ich gerne einen Schweizer Pass, ohne in den Verdacht zu geraten, Inhaber eines Nummernkontos zu sein. Am liebsten möchte ich indisch einschlafen als Vogel auf dem Rücken eines Elefanten und türkisch träumen vom Bosphorus.

Will ich also etwas, womit ich mich wiedererkenne, oder etwas, womit andere mich einordnen können?“

(Çirak 1991, S. 94)

Literatur:

- Auernheimer, G. (2003³): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt.
- Balgo, R./Lindemann, H./Schildberg, H.(Hrsg.) (2007): Pädagogik im Zeitalter globaler Konflikte. Heidelberg.
- Belke, G. (Hrsg.) (2007): Mit Sprache(n) spielen: Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen. Textsammlung. Hohengehren.
- Ben Jelloun, T. (2004⁵): Papa, was ist ein Fremder? Gespräch mit meiner Tochter. Reinbek bei Hamburg.
- Bibouche, S.(Hrsg.) (2006): Interkulturelle Integration in der Kinder- und Jugendarbeit. Orientierungen für die Praxis. Weinheim/München.
- Böhm, D./Böhm, R./Deiss-Niethammer, B.(2004): So geht´s – Miteinander aufwachsen und voneinander lernen. In: Kindergarten heute: Sonderheft. Freiburg im Breisgau.
- Böhm, D./Böhm, R./Deiss-Niethammer, B. (2001²): Handbuch interkulturelles Lernen. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau/ Basel/Wien.
- Bolten, J.(2003²): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt.
- Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V. (Hrsg.) (2006): Viele Welten Leben. Konzepte interkultureller Bildung. Infodienst Kulturpädagogische Nachrichten. Unna.
- Çirak, Z. (1991): Vogel auf dem Rücken eines Elefanten. Gedichte. Köln.
- Däuble, H. (2000): Auf dem Weg zum Bundesrepublikaner. Einwanderung; kollektive Identität; politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Dieckhoff, P. (2002): Wir verstehen uns prima. Interkulturelle Erziehung im Kindergarten. Stuttgart/Berlin/Köln.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2000): Multikulturelles Kinderleben: Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung. (Projektheft 4). München.
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M./Kuhs, K./Neumann, U./Wittek, F. (Hrsg.) (2005): Migration und Sprachliche Bildung. Interkulturelle Bildungsforschung 15. Münster.
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M. (2006): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Opladen.
- Gogolin, I. (2006): Erziehungswissenschaft und Transkulturalität. In: M. Göhlich/ H.-W. Leonhard/E. Liebau/J. Zirfas (Hrsg.): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim/München, S. 31-43.
- Holzbrecher, A. (2004): Interkulturelle Pädagogik. Berlin.
- Kaiser, A. (2006): Praxisbuch interkultureller Sachunterricht. (Basiswissen Grundschule; 21). Baltmannsweiler.
- Keupp, H./Bilden, H. (Hrsg.) (1989): Verunsicherung. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel. Göttingen.
- Knisel-Scheuring, G. (2002): Interkulturelle Elterngespräche. Gesprächshilfen für Erzieherinnen und Erzieher in Kindergarten und Hort. Lahr.
- Militzer, R./Fuchs, R./Demandewitz, H./Houf, M. (2002): Der Vielfalt Raum geben. Interkulturelle Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder. Münster /Weinheim.
- Nieke, W. (1995): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen.
- Preissing, C. (1998): Und wer bist du? Interkulturelles Leben in der Kita. Ravensburg.
- Preissing, C./Wagner, P. (Hrsg.) (2003): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg.
- Prenzel, A.(2006³): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Wiesbaden.
- Ringler, M./ Küpelikilinc, N./ Massingue, E./Corvera Vargas, M./Ndouop-Kalajian, R.(2004): Kompetent mehrsprachig. Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten. Frankfurt am Main.

- Schader, B. (2000): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe I. Zürich.
- Schlösser, E. (2004): Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung. Münster.
- Steffe, S./Höfele, E. H. (2002): Europa in 80 Tönen. Eine multikulturelle Europareise mit Liedern, Tänzen und Bräuchen. Münster.
- Tworuschka, M./Tworuschka, U./Pfeffer, R. (2003): Lexikon Weltreligionen – Kindern erklärt. Gütersloh.
- Ulich, M. (2005²): Die Welt trifft sich im Kindergarten: Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel.
- Ulich, M./Oberhuemer, P./Reidelhuber, A. (Hrsg.) (1995⁵): Der Fuchs geht um ... auch anderswo. Kinderkultur aus: Türkei, Griechenland, Italien, Spanien, Portugal, den Ländern des ehemaligen Jugoslawien. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch. Weinheim/Basel.
- Ulich, M./Oberhuemer, P. (Hrsg.) (2005⁴): Es war einmal, es war keinmal. Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch. Geschichten aus: Türkei - Griechenland - Italien - Spanien - Portugal und aus dem kroatischen, serbischen und slowenischen Sprachraum. Weinheim, Basel.
- Wagner, P./Hahn, S./Ensslin, U.(Hrsg.) (2006): Macker, Zicke, Trampeltier... . Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Weimar/Berlin.
- Weinhold, A. (2005): Unsere Religionen: Christentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus, Judentum (Nachdruck). Ravensburg.
- Wulf, C. (2006): Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld.

Internetquellen



- <http://www.unesco.de/443.html?&L=0#c887> (03.08.2011)
- <http://www.ikkompetenz.thueringen.de> (03.08.2011)
- www.elru.co.za (03.08.2011)
- <http://www.kinderwelten.net/ressourcen.php> (03.08.2011)
- <http://www.kinderrechtsteams.de/kinderwelten/index.htm> (Link existiert nicht mehr)
- <http://www.welthungerhilfe.de> (03.08.2011)
- http://www.kinderwelten.net/pdf/KatalogKinderbuecher_2008.pdf (03.08.2011)

Antwort

Aufgabe 8: Konnte ihrer Meinung nach der interkulturelle Ansatz die Defizithypothese der Ausländerpädagogik, die Migrantenkinder als Ursache der pädagogischen und sozialen Probleme unserer Gesellschaft betrachtet, überwinden?

Antwort: Nach wie vor assoziieren wir hierzulande mit Migrantenkindern Kulturkonflikt und Sprachprobleme. Seit PISA ist allgemein bekannt, dass das deutsche Schulsystem Kinder mit Migrationshintergrund so benachteiligt wie kaum ein anderes getestetes Land. Der UN-Sonderberichterstatter für das Menschenrecht auf Bildung, Vernor Muñoz, legte 2007 seinen

Bericht über das deutsche Bildungssystem vor, mit der Kritik, Benachteiligte seien am Ende doppelt benachteiligt.¹⁰ Ungeachtet dessen machen viele Verantwortliche mit altbewährt ausländerpädagogischer Argumentation nicht die Defizite des Bildungswesens, sondern lieber diejenigen der Migrantenkinder zum Problem.

¹⁰ Hasskamp, D. (2008): Setzen, Sechs! Das deutsche Schulsystem ist diskriminierend. In: amnesty journal. Das Magazin für Menschenrechte, Heft 0/2008, S. 15.

7 Die Erziehungs- und Bildungspartner- schaft mit den Eltern als Grundlage wirksamer Sprachförderarbeit

Die Unterstützung der Entwicklung einer ausreichenden sprachlichen Kompetenz von (mehrsprachigen) Kindern ist die Zielsetzung in den pädagogischen Konzeptionen von Kindertagesstätten. Welche Rolle spielen dabei die Eltern? Welche Voraussetzungen bedingen eine konstruktive Zusammenarbeit im Rahmen dieser Zielsetzung?

Einführung

Dieses Kapitel setzt sich mit den gängigen Methoden in der Zusammenarbeit mit Eltern auseinander, hinterfragt, ergänzt, erweitert und ersetzt sie wo nötig. Es stellt Ideen und Anregungen aus der Praxis, wie Eltern in die Sprachförderarbeit eingebunden werden können vor und beschreibt wie diese angewandt werden können. Eine wichtige Aufgabe hierbei ist, die eigene Einstellung zu der Rolle von Eltern zu reflektieren.

7.1 Von der Elternarbeit zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Menschen, die in unserer Gesellschaft leben, haben heutzutage vielfältige Möglichkeiten ihr Leben zu gestalten. Ehemals verbindliche Normen und gesellschaftliche Zwänge haben sich aufgelöst. Alles scheint machbar. Damit verbunden sind jedoch auch wachsende Anforderungen und der Zwang, sich selbst verantwortlich entscheiden zu müssen. Dem zeigen sich nicht alle gleich gewachsen. Vor allem Familien können auf die unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse der einzelnen Mitglieder oft nicht mehr angemessen reagieren. Buchtitel der letzten Jahre künden davon: „Die Erziehungskatastrophe“ von Susanne Gaschke, „Der Erziehungsnotstand“ von Petra Gerster und Ehemann oder das Buch der ehemaligen Familienministerin Renate Schmidt „S.O.S. Familie“ um nur einige zu nennen. Auch Sendungen wie „Die Supernanny“ weisen auf die Bedürfnisse nach Orientierung hin.

Die pädagogische Arbeit in einer Kindertagesstätte oder einer anderen Form einer Tagesbetreuung für Kinder in Rheinland-Pfalz stützt sich grundlegend auf

- das Kindertagesstättengesetz von Rheinland-Pfalz vom 7. März 2008 und auf
- die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz (vgl. Kap. 3).



Die Gesetzestexte sowie die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen finden Sie auf dem Kita-Server (www.kita.rlp.de) unter der Rubrik „Service“ / „Publikationen“ / „Gesetze“ bzw. „Bildungs- und Erziehungsempfehlungen“.

In §2 Abs. 2 KitaG heißt es:

„Die Tagesbetreuung von Kindern soll sich an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren. Kindertagesstätten sollen mit den Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten bei der Erziehung des Kindes zusammenarbeiten und mit ihnen erzieherische Probleme und Bedürfnisse des Kindes erörtern“.

Die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz fordern zudem ganz deutlich eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und den Erzieherinnen und Erziehern der jeweiligen Einrichtung. Nur in einem konstruktiven Miteinander, einem kontinuierlichen Austausch beider Seiten, der sowohl die Arbeit des (sprach-)pädagogischen Fachpersonals als auch die Entwicklung des Kindes transparent werden lässt, kann sich die Erziehungsarbeit am Kind positiv gestalten.

Erzieherinnen und Erzieher nehmen diesen Auftrag sehr ernst. Sie bemühen sich, Eltern in die tägliche Arbeit mit den Kindern einzubeziehen und versuchen durch verschiedene Angebote wie: Elternnachmittage, Hospitationen von Eltern in der Einrichtung, Elternabende, Familienfeste u. v. m. den unterschiedlichen Bedürfnissen der Eltern Rechnung zu tragen. Sie als (externe) Sprachförderkraft tragen Ihren Teil dazu bei, indem Sie Ihren Bereich den Eltern Ihrer Sprachförderkinder vorstellen und sie zur Mitarbeit motivieren.

Zur Elternzusammenarbeit gehört auch das persönliche Gespräch. Jedes Elternpaar oder jeder Elternteil und das dazugehörige Kind sind individuell. In den Elterngesprächen sollte demgemäß auch die ganz besondere Situation einer Familie in den Blick genommen werden.

Sie als (sprach-)pädagogische Fachkraft müssen wissen, dass Eltern noch andere Formen der Zusammenarbeit und vor allem andere Formen der Unterstützung brauchen als bisher üblich – insbesondere, wenn es um das Themenfeld „Sprache: Sprachentwicklung und Förderung von Mehrsprachigkeit“ geht.

7.1.1 Revolutionäre Veränderungen in der sozialen Institution „Familie“

In unserer Gesellschaft werden Kinder immer mehr zu „Exoten“. Deutlich wird dies auf Familienfesten, in denen mehrere Generationen zusammenkommen.

Kinder sind neugierig, wissensdurstig, haben das Bedürfnis alles anzufassen und zu untersuchen sowie den Wunsch nach ungeteilter Zuwendung und Nähe. Da es nicht mehr selbstverständlich ist, Kinder zu erleben, schwindet auch das Wissen um ihre kindlichen (Entwicklungs-) Bedürfnisse, die da sind:

- Bindung und Orientierung,
- Bewegung und Exploration,
- Kommunikation und Rückzug.

Die Akzeptanz diese Besonderheit der Kinder zu respektieren, zu verstehen und zu befriedigen lässt immer mehr nach. Ohne dieses Wissen und das dazugehörige Verständnis werden Kinder zu „Störfällen“ und Eltern als unfähig erklärt, ihre Kinder „richtig“ zu erziehen.

Deshalb kommt der Kindertagesstätte und der dort zu leistenden Zusammenarbeit mit den Eltern eine wichtige Zielsetzung zu: Eltern stärken, ihnen Handwerkszeug für den Umgang mit den Kindern mitzugeben, sie befähigen kindliche Bedürfnisse wahrzunehmen und angemessen darauf zu reagieren und Migranteneltern zu ermutigen, ihre Kinder mehrsprachig zu erziehen.

7.1.2 Herausforderungen an eine zeitgemäße Zusammenarbeit mit Eltern

In den letzten Jahren war viel von „Kundenorientierung“ in der Elternarbeit die Rede. Kindergärten, Horte oder Krippen sollten unter marktwirtschaftlichen Gesichtspunkten, Eltern und Kinder als „Kunden“ wahrnehmen, die eine Dienstleistung in Anspruch nehmen. Dieser Gedanke hat sich zu der Vorstellung weiterentwickelt, Eltern als Partner wahrzunehmen und eine **Erziehungs- und Bildungspartnerschaft** anzustreben, in der sich die (sprach-)pädagogischen Fachkräfte gemeinsam mit den Eltern um die bestmögliche Betreuung, Erziehung und Bildung der Kinder bemühen.

Hinweis

Bei allen Schwierigkeiten, die Eltern in der Gestaltung ihres Familienlebens vielleicht haben, sie wollen immer nur das Beste für ihre Kinder. Dafür brauchen sie Unterstützung und Ermutigung – und diese sollten sie in den Einrichtungen erhalten.

7.1.3 Voraussetzungen für Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Definition

Der Begriff „Partnerschaft“ liefert in seiner Bedeutung zugleich das wichtigste Element für die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Eltern und pädagogischen Fachkräften: Die grundsätzliche **Gleichwertigkeit** und **Gleichberechtigung** der Partner. Nur dann kann die enge Zusammenarbeit mit den Eltern, deren Zielsetzung die gemeinsame Absprache über Ziele und Inhalte der pädagogischen Arbeit ist, gelingen.

Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung ergibt sich aus der grundlegenden Akzeptanz, dass Eltern und (sprach-)pädagogische Fachkräfte unterschiedliche, d. h. andere jedoch in jedem Fall gleichrangige Kompetenzen haben, die beidseitig respektiert werden. Das ist die Basis auf der partnerschaftliches Miteinander gestaltet werden kann. Dann kann sich ein Wir-Gefühl ent-

wickeln: wir Erzieherinnen bzw. Erzieher, Sprachförderkräfte und Eltern gemeinsam zum Wohl des Kindes!

7.1.4 Unterschiedlicher Expertenstatus von (sprach-)pädagogischen Fachkräften und Eltern

In der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und (sprach-)pädagogischen Fachkräften treffen zwei unterschiedliche Experten aufeinander. Der unterschiedliche Expertenstatus erklärt sich aus der systemischen Sicht: Das Kind als Teil zweier verschiedener sozialer Systeme, nämlich des Systems Familie und des Systems Kindertagesstätte.

Nur das Kind ist Teil in beiden Systemen. Die Eltern gehören ausschließlich zum sozialen System Familie und sind dafür die Experten, die (sprach-)pädagogischen Fachkräfte gehören ausschließlich zum sozialen System Kindertagesstätte und sind dafür die Experten. Wichtigste Voraussetzung: Dieser Expertenstatus muss wechselseitig anerkannt werden. Erzieherinnen bzw. Erzieher und (externe) Sprachförderkräfte vertreten ihren Expertenstatus selbstbewusst, respektieren und achten aber auch den Expertenstatus der Eltern.

Bitte definieren Sie Ihren Expertenstatus und auch den der Eltern. Nennen Sie Beispiele, die diese Punkte verdeutlichen und diskutieren Sie Ihre Ergebnisse im Plenum.

Aufgabe 18



7.2 Erwartungen an die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Die Zusammenarbeit mit Eltern ist gesetzlicher Auftrag. Was aber haben die beteiligten Partner davon? Was erwarten, erhoffen sich beispielsweise die Kinder von der Zusammenarbeit oder die Eltern? Auch die Erzieherinnen und Erzieher knüpfen Erwartungen an die Zusammenarbeit. Für eine gute Zusammenarbeit mit Eltern sollte deshalb zunächst geklärt werden, was die Interessenpartner von der Zusammenarbeit erwarten.

Laut einer Befragung von (sprach-)pädagogischen Fachkräften (durchgeführt von der Autorin, unveröffentlicht) erwarten:

- **Eltern** von der Zusammenarbeit mit den (sprach-)pädagogischen Fachkräften u. a. Hilfestellung, wenn es mit dem Kind Probleme gibt, dass sie über Auffälligkeiten informiert werden und, dass die (sprach-)pädagogische Arbeit transparent gemacht wird.
- **Kinder**, von der Zusammenarbeit ihrer Eltern mit dem (sprach-)pädagogischen Fachpersonal vor allem, dass „nicht alles verpetzt“ wird und dass sie selbst in Gespräche über sie einbezogen werden.

- **die (sprach-)pädagogischen Fachkräfte** von den Eltern aktive Mitarbeit, Interesse an der Konzeption sowie Ehrlichkeit und Offenheit.

Aufgabe 19



Bitte überprüfen Sie die Erwartungen, die Sie als Sprachförderkraft an die Zusammenarbeit mit den Eltern stellen und wie die Erwartungen aus der Perspektive der Eltern und Kinder aussehen könnten. Notieren Sie, welche Konsequenzen sich daraus für die weitere Zusammenarbeit mit den Eltern ergeben.

7.3 Methoden und Formen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Grundvoraussetzung für gelingende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist der **regelmäßige Kontakt**. Im lebendigen Dialog tauschen Fachkräfte und Eltern Informationen aus, erzählen sich wichtige Begebenheiten aus dem Leben des Kindes, diskutieren aktuelle Ereignisse und treffen Absprachen darüber, was für das Kind wichtig sein könnte.

Hierfür nutzen die (sprach-)pädagogischen Fachkräfte, die in der Einrichtung tätig sind, die Begegnungen bei Bring- und Abholsituationen. Bewährt hat sich, Eltern aktiv anzusprechen, insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund, die noch unsicher in der deutschen Sprache sind.

Neben diesen „Tür- und Angelgesprächen“ sind jedoch auch regelmäßig zu vereinbarende **Elterngespräche** wichtig. Mindestens einmal im Jahr sollte Zeit sein für ein ungestörtes längeres Gespräch zwischen Eltern und der Erzieherin bzw. dem Erzieher. Nach vorheriger Absprache mit Leitung und Team kann die (externe) Sprachförderkraft hier ebenfalls anwesend sein. Zielsetzung ist hierbei der gegenseitige Austausch. Die Eltern schildern ihre Sicht aus ihrem Expertenstatus heraus, die Fachkräfte ergänzen um ihre Schilderungen, wie sie das Kind im Kita-Alltag erleben.

7.3.1 Kulturelle und sprachliche Vielfalt als Chance und Bereicherung

Wird die kulturelle und sprachliche Vielfalt der Eltern und Kinder in einer Kindertagesstätte als Chance gesehen? Mit der Zielsetzung gegenseitigen Lernens und Integrierens ist sie eine tatsächliche Bereicherung für alle Kinder.

Folgende Voraussetzungen müssen gegeben sein:

- **Neugier:** Ich interessiere mich für den anderen, das andere.
- **Information:** Ich erhalte Informationen, die ich einordnen und verstehen kann.
- **Begleitung:** Ich werde begleitet, jemand geht mit mir an einen mir unbekanntem Ort mit fremden Regeln.
- **Ermutigung:** Man macht mir Mut, stärkt mich, ich überwinde meine Scheu und Unsicherheit.
- **Fehlertoleranz:** Es ist jedem klar, dass aus Unwissenheit „Fehler“ begangen werden, Regeln eventuell nicht bekannt sind und deshalb nicht eingehalten werden etc.

7.3.2 Bestandsaufnahme: Welche Formen der Elternmitwirkung werden in der Kita praktiziert?

Konkrete Form der Mitwirkung	Wird praktiziert	Prozentsatz der Eltern, der damit erreicht wird, differenziert nach Eltern mit und ohne andere Familiensprache	Wird eingeführt
<p>Tägliche Begegnungen mit Eltern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bring- und Abholsituationen sind gute Gelegenheiten, auf Eltern zuzugehen • regelmäßige Gespräche mit allen Eltern vereinbaren • Infos an Eltern • Beschwerdemanagement: Konstruktiver Umgang mit Beschwerden; wenn ich weiß, was die Eltern stört oder bedrückt, kann ich handeln und nach Lösungen suchen • Kontaktbörse: Eltern erfahren über Aushänge, Infos etc. was im Ort/ Stadtteil für Eltern angeboten wird. 			
<p>Eltern einbeziehen – Kompetenzen von Eltern nutzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eingewöhnungskonzept • Hospitation von Eltern, Großeltern • Konzeptentwicklung mit Eltern • Mitwirkung von Vätern, d. h. Väter und deren Bedürfnisse besonders berücksichtigen • Eltern bringen sich ein: Sie vermitteln den Kindern ihre Kenntnisse: Beruf, Sprache etc., d. h. Eltern lesen vor, werken mit den Kindern 			
<p>Kindergarten als Treffpunkt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es gibt einen Treffpunkt für Eltern: Elternecke, -café • Ein Ausleihdienst (Bücher und Sprachfördermaterialien) ist eingerichtet. 			
<p>Besondere Angebote für Eltern</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mütter-/Väter- Kind-Gruppen • Gesprächskreise • Eltern-Stammtisch • Elternnachmittage/Elternabende. 			
<p>Regelmäßige Umfragen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rückmeldekasten für Lob, Kritik und Anregungen. 			
<p>Überlegung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was wäre noch möglich? 			



Dieser Fragebogen nimmt in den Blick, welche Formen der Zusammenarbeit in der Einrichtung praktiziert werden und in welchem Umfang Eltern differenziert nach Eltern mit und ohne Migrationshintergrund erreicht werden. Bitte füllen Sie diesen Fragebogen für Ihre Einrichtung, in der Sie tätig sind, aus!

Für viele Eltern ist die Einrichtung der einzig mögliche Treffpunkt um mit anderen Eltern in Kontakt zu kommen, sich kennen zu lernen und sich auszutauschen. Diese Chance sollte, wenn irgend möglich genutzt werden. Die Aufgabe der Einrichtung ist dabei lediglich Räume und Gelegenheiten zur Verfügung zu stellen und Initiatorinnen bzw. Initiatoren zu gewinnen, die andere Eltern ansprechen, informieren und aktiv einladen.

Planung eines Elterntreffs in der Einrichtung

Schritt 1: Bestandsaufnahme der Ist-Situation:

- Gibt es schon die Möglichkeit für Eltern sich zu treffen?
- Wann treffen sich unsere Eltern?
- Wo treffen sie sich?
- Welche Eltern sind beteiligt?
- Was interessiert diese Eltern?
- Was besprechen sie?

Schritt 2: Überlegung:

- Was wäre mit Eltern darüber hinaus möglich?
- Welche Ideen habe ich?
- Wie lassen sich diese realisieren?

Schritt 3: Prüfung:

- Werden damit auch Eltern mit einer anderen Familiensprache als Deutsch angesprochen?

Kompetenzen von Eltern in die pädagogische Arbeit integrieren

Aufgabe der Einrichtung

Schritt 1: Bestandsaufnahme der Ist-Situation:

- Welche Fähigkeiten/Kenntnisse/Erfahrungen haben Eltern/könnten Eltern haben, die für uns hilfreich sein könnten?
- Kennen wir Fähigkeiten/Kenntnisse/Erfahrungen „unserer“ Eltern, die sie im Kindergarten einbringen können?
- Wie haben wir davon erfahren bzw. wie erfahren wir davon?

Schritt 2: Überlegung:

- Was wäre mit Eltern möglich?
- Welche Ideen habe ich?
- Wie lassen sich diese realisieren?

Hinweis

Erschließen Sie sich die Fähigkeiten der Eltern, indem Sie mit Ihnen gemeinsam neue Ideen anstoßen und entwickeln. Externe Sprachförderkräfte achten bitte besonders darauf, sich immer erst mit der jeweiligen Kitaleitung abzusprechen!

Eltern können

- bei Festen, Ausflügen etc. unterstützen,
- Materialien beschaffen,
- die Belange der Einrichtung nach außen vertreten und Änderungen einfordern,
- andere Eltern motivieren,
- ein besonderes pädagogisches Angebot darbieten (z. B. Musik, Kasperletheater etc.).

Schritt 3: Prüfung

Werden damit auch Eltern mit einer anderen Familiensprache als Deutsch angesprochen? Was wäre mit „unseren“ Eltern noch möglich? Hier sollen die Erwartungen, Wünsche und Vorstellungen der Eltern mit einbezogen werden.

Anregungen zur Erhebung von Elternerwartungen/-anliegen

Gute und effektive Möglichkeiten, zu erfahren, welche Anliegen, Erwartungen und Wünsche Eltern an die Einrichtung haben sind beispielsweise Elternfragebogen für das Erstgespräch und Umfragen (Fragebogen, Gespräch).

Bei der Durchführung sollte man Eltern persönlich ansprechen und anbieten, den Bogen im persönlichen Gespräch auszufüllen. Übersetzungsmöglichkeiten können hierbei oft hilfreich sein. Ein Plakat im Eingangsbereich mit Fragen zum Ankreuzen stellt eine weitere Alternative dar.

Hinweis

Bitte beachten Sie: Wünsche, die erfragt werden, wollen erfüllt werden! Formulieren Sie deshalb Fragen eher neutral bzw. erfragen Sie nichts, was Sie nicht bereit sind zu erfüllen.

Klären Sie vorher, was Sie erfragen wollen und in welchem Rahmen. Offene Fragen verleiten dazu, viele unterschiedliche Antworten zu geben. Nicht: *Wir möchten gerne mit Ihnen ins Gespräch kommen. Zu welcher Zeit passt es Ihnen am besten?* Sondern eher: *Wir möchten gerne mit Ihnen ins Gespräch kommen. Wir können Termine von Montag bis Freitag zwischen 7:30 und 17:00 anbieten. Welche Zeit passt Ihnen am besten?* Bei der ersten Variante können auch

Zeiten spätabends oder am Wochenende genannt werden. Bei der zweiten Variante bewegen sich die Eltern mit ihren Wunschangaben in einem von Ihnen vorgegebenen Rahmen.

Umgang mit den Wünschen der Eltern

Wenn Sie die Anregungen der Eltern gesammelt haben, diskutieren Sie die Ideen und Möglichkeiten zur Realisierung:

Was spricht dafür?



Gründe auflisten



Konkrete Planung

Was spricht dagegen?



Gründe auflisten



Mit den betroffenen Eltern sprechen und angemessene Lösungen suchen

Werden Anregungen der Eltern entsprechend umgesetzt, sollte im Anschluss eine Reflexion erfolgen.

Bitte überprüfen Sie nachfolgende Aufzählung hinsichtlich der Frage: Was müssen Eltern (differenziert nach Mutter bzw. Vater) unbedingt wissen/erfahren? Diskutieren Sie Ihre Einschätzung mit Ihren Kolleginnen und Kollegen. Als externe Sprachförderkraft könnten Sie gemeinsam mit der Leitung oder dem Team Ihrer Kindertagesstätte den u.a. Fragebogen ausfüllen.

Aufgabe 21



	Sicht der (sprach-)pädagogischen Fachkraft		Sicht der Mutter		Sicht des Vaters	
	Unverzichtbar	Wünschenswert	Unverzichtbar	Wünschenswert	Unverzichtbar	Wünschenswert
Personalsituation/ Übersicht über das Team: Wer arbeitet im Kindergarten?						
Öffnungszeiten						
Termine und Veranstaltungen						
Krankheiten, die gerade umgehen						
Was müssen Kinder mitbringen						
Besondere Erlebnisse des Kindes / Vorkommnisse im pädagogischen Alltag						
Bedeutsame Veränderungen bezogen auf die Einrichtung (z. B. bauliche Maßnahmen) und bezogen auf das Kind						
Essenspläne						
Wer ist im Elternbeirat						
Pädagogisches Konzept Infos über inhaltliche Schwerpunkte und aktuelle Projekte						

Aufgabe 22



Bitte überlegen Sie nun, wie Sie in Ihrer Kindertagesstätte sicherstellen, dass alle Eltern – auch Eltern mit einer anderen Familiensprache – diese Infos auch sicher erhalten. Versuchen Sie dabei einen Perspektivenwechsel:

- Ich bin Mutter/Vater. Mein Kind besucht eine Kindertagesstätte.
- Was interessiert mich?
- Wie will ich von dem erfahren, was mich interessiert (durch Lesen, persönliche Ansprache, Aushänge, Hospitation)?

Beachten Sie bei Ihren Überlegungen die „Vielfalt“ der Eltern: berufstätig, allein erziehend, mehrere Kinder etc.

Möglichkeiten, Eltern zu informieren

- Infobriefe, Kita-Zeitschrift: Umfang, Gestaltung ⇒ Was ist für Eltern geeignet? Insbesondere für Eltern mit Migrationshintergrund? Welche Schwierigkeiten sehen Sie hierbei?
- Plakate/Aushänge/Bilder/Dokumentation: Was sind „Hingucker“. Was spricht Eltern an? Welche Schwierigkeiten sehen Sie hierbei?
- Persönliche Ansprache/Gespräche. Was muss hierbei beachtet werden? Welche Schwierigkeiten sehen Sie hierbei?
- Hospitation: Eltern verbringen eine gewisse Zeit in der Einrichtung. Was muss hierbei beachtet werden? Welche Schwierigkeiten sehen Sie hierbei?

Besondere Berücksichtigung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt

Zur Berücksichtigung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt bieten sich zahlreiche Möglichkeiten an.

- Bilderbücher und Geschichten in den Sprachen der Eltern,
- Landkarte, Landschaftsbilder, Fahnen, Flaggen,
- mehrsprachige Schilder, Beschriftungen,
- Geschirr, Kleidung,
- Spielsachen, Musik, Lieder,
- vielfältiges Essen,
- Sprachsituation im Kindergarten,
- nonverbale Signale beachten, hierbei gibt es kulturspezifische Unterschiede!

Zusätzlich können die sprachlichen Kompetenzen der Eltern mit anderen Familiensprachen direkt für die pädagogische Arbeit genutzt werden (Märchen in anderer Sprache erzählen lassen und/oder übersetzen...)

Dolmetscherpool aufbauen

Es hat sich zudem bewährt, einen Dolmetscherpool aufzubauen: Hierbei müssen folgende Aspekte beachtet werden:

- Es müssen Personen sein, die die Akzeptanz der Eltern genießen und Vertraulichkeit wahren können.
- Ihre Aufgabe muss klar benannt und abgesprochen sein.
- Ihre Eignung muss geprüft werden. Brisante Themen setzen oft pädagogischen Hintergrund voraus.
- Interpretation berücksichtigen, da wortwörtliche Übersetzungen nicht immer möglich sind.

„Natürliche Grenzen“ von Gesprächen beachten

In allen Elterngesprächen, insbesondere jedoch bei Gesprächen mit Eltern mit anderen Sozialisationshintergründen, ist es wichtig, dass die „natürlichen Grenzen“ beachtet werden. Änderungen im Verhalten sind kompliziert und mit einem Gespräch sicher nicht zu erreichen. Hier hilft ein Blick in die eigene Biografie: Wie oft hat man selbst schon gute Vorsätze gefasst (mehr Sport, weniger Süßigkeiten etc.) und wie konsequent blieb man dabei?

Geplante Gespräche mit Eltern vorbereiten

Die Erzieherinnen und Erzieher bzw. Sprachförderkräfte prüfen sorgfältig, welches Anliegen sie haben, indem sie sich folgende Fragen stellen:

- Wie geht es mir mit dem angesprochenen Thema? Welche Haltung, Meinung habe ich dazu? Welche Gefühle bewegen mich?
- Welches Anliegen habe ich, welches Ziel strebe ich an?
- Welche Informationen brauche ich noch?

Sie informieren die Eltern im Vorfeld über das zu besprechende Anliegen und wer alles am Gespräch teilnehmen wird. Sie achten auf den Raum und die Atmosphäre, sorgen dafür, dass sie nicht im Gespräch gestört werden. Sie versichern den Eltern, dass Gesprächsinhalte nicht ohne Einverständnis der Eltern an Dritte weitergegeben werden.

Werden Probleme besprochen, suchen (externe) Sprachförderkräfte und Erzieherinnen und Erzieher gemeinsam mit den Eltern nach Lösungen. Die (sprach-)pädagogischen Fachkräfte geben Anregungen und Hinweise, lassen die Verantwortung jedoch bei den Eltern. Sie erklären sich bereit, ihren Teil zur Lösung des Problems beizutragen, zeigen aber auch eigene Grenzen bzw. die Grenzen der Einrichtung auf.

7.4 Zusammenarbeit mit Eltern in Sprachförderprojekten

7.4.1 Gesamtkonzept erstellen

Um die aktive Elternarbeit an den Projektmaßnahmen zu verdeutlichen, ist es sinnvoll, ein Gesamtkonzept zu erstellen, indem dargestellt wird,

- welche Ziele der Zusammenarbeit mit den Eltern/der Beteiligung von Eltern an der Sprachförderaktivität erreicht werden sollen,
- mit welchen Maßnahmen diese Ziele der Zusammenarbeit erreicht werden sollen (hierbei ist die Orientierung an den Interessen und Möglichkeiten der Eltern bedeutsam) und
- welche Kontinuität (Angaben zum zeitlichen Umfang) die Maßnahmen haben.

Um die Ziele mit den Eltern der Sprachförderkinder zu erarbeiten, eignen sich folgende Methoden:

- Fragebogen austeilen,
- persönliches Gespräch,
- Elternrunde.

Es ist durchaus sinnvoll, die unterschiedlichen Methoden miteinander zu verknüpfen. Unterstützung der externen Sprachförderkräfte seitens der Erzieherinnen bzw. Erzieher der Einrichtung ist hierbei möglich.

Hinweis

Elternfragebogen zu den Zielen der Sprachförderung

Liebe Familie _____

Ihr Kind nimmt an unserer Sprachförderaktivität teil. Ihre aktive Unterstützung und Mitarbeit ist für das Projekt von großer Bedeutung. Bitte kreuzen Sie an, welche Ziele Ihnen dabei wichtig sind.

	ja	nein
<p>Ich möchte wissen, was mein Kind in dem Sprachprojekt macht.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ich finde es wichtig, dass Aushänge, Plakate und Elternbriefe über die Arbeit in den Sprachförderaktivitäten mich und andere informieren. • Ich wäre bereit, Kurzinfos/Plakatbeschriftungen in meine Muttersprache zu übersetzen. • • • • 		
<p>Ich nehme gern an einer Sprachförderstunde teil.</p>		
<p>Ich bringe mich aktiv in das Projekt ein. Ich beteilige mich an den Sprachförderaktivitäten, indem ich</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lieder in meiner Muttersprache mit den Kindern singe, • mit ihnen koche/backe, • Spiele mitspiele, • • • • 		
<p>Ich fördere mein Kind zuhause:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ich möchte wissen, wie ich zuhause die Sprachentwicklung meines Kindes fördern kann. • Ich finde es gut, wenn mein Kind Hausaufgaben bekommt, die ich mit ihm machen kann 		
<p>Ich würde gerne Spiele/Bücher ausleihen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mir ist wichtig, dass mein Kind auch die deutsche Sprache gut lernt. • Mir ist wichtig, dass die Erzieherin/der Erzieher mein Kind als zweisprachig wahrnimmt. • Ich möchte wissen, welche Sprachen die anderen Kinder sprechen und aus welchen kulturellen Hintergründen die Kinder kommen. 		

Mir ist wichtig, dass mein Kind an der Sprachförderung teilnimmt, und ich Sorge dafür, dass mein Kind regelmäßig und pünktlich die Sprachfördereinheiten besucht.

_____ Datum

_____ Unterschrift

Dokumentation der aktiven Zusammenarbeit mit den Eltern

Bitte dokumentieren Sie alle Aktivitäten mit den Eltern, auch Informationen, Gespräche etc. Halten Sie fest:

- was, wie und warum Sie etwas machen,
- wann Sie es machen und wie lange es dauerte,
- wer darüber informiert wurde und wodurch (schriftliche Einladung, persönliche Ansprache, Plakat etc.) und
- wer sich letztendlich beteiligt hat.

7.4.2 Ideensammlung zur Beteiligung der Eltern an Sprachförderaktivitäten

Bewährt hat sich, zu Beginn und zum Ende des Sprachförderprojekts ein individuelles Entwicklungsgespräch mit den Eltern zu führen. Solche Gespräche sollten von der externen Sprachförderkraft immer in Absprache mit der Leitung der Einrichtung und gemeinsam mit einer verantwortlichen Erzieherin bzw. einem verantwortlichen Erzieher realisiert werden. Dabei werden die Eltern über den Sprachstand und die Förderziele und am Ende über die Fortschritte ihres Kindes informiert. Wichtig bei dem Gespräch ist, die Beobachtungen und Einschätzungen der Eltern über den Sprachstand und das Sprachverhalten ihres Kindes zu erfragen und in das Gesamtbild einzubeziehen.

Hinweis

Mit den Eltern wird erarbeitet, wie sie ihr Kind sprachlich fördern können. Während der Sprachförderaktivität wird der Kontakt zu den Eltern über regelmäßige „Tür- und Angelgespräche“ gehalten. Auch hier können sich externe Sprachförderkräfte in Absprache mit den verantwortlichen Erzieherinnen bzw. Erziehern mit den Eltern über die Fortschritte des Kindes austauschen.

Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, Eltern aktiv in die Sprachförderarbeit einzubeziehen bzw. sie darüber zu informieren, z. B.:



- Terminliste für Gesprächstermine aushängen, in die sich die Eltern eintragen können.
- Elternbriefe oder ein Elterntagebuch können (z.B. im Flur) zugänglich sein.
- Eltern in eine Sprachfördereinheit einladen.
- Ein Elternteil übernimmt einen Teil der Sprachfördereinheit (Bilderbuch vorlesen, Geschichte erzählen, Lieder, Verse, Fingerspiele, Gedichte...).
- Hospitation der Sprachfördereinheit auch für andere Familienmitglieder ermöglichen.
- Eltern wiederholen zu Hause Elemente aus der Sprachförderung.

- Sprachförderkräfte stellen „Hausaufgaben“ für die Förderung zu Hause zusammen.

Mehrsprachige Vorleseprojekte planen und durchführen

Ziel Mehrsprachige Vorleseprojekte sollen dazu führen, dass die Kinder ihre Zwei-/Mehrsprachigkeit positiv wahrnehmen. Sie erleben, dass die erwachsenen Bezugspersonen, die Fachkräfte und die Sprachförderkräfte ihre Sprache nicht nur „dulden“, sondern sie als Kompetenz und Ressource wahrnehmen und sie deshalb in den Kita-Alltag integrieren. Das ist ein hörbarer Unterschied, ihre Sprache wird wichtig und sie und ihre Eltern sind die Experten dafür.

Durch mehrsprachige Vorleseprojekte erfahren Kinder, dass ihre Muttersprache geschätzt wird und dass ihre Eltern als Experten für ihre Mutter- bzw. Erstsprache zur Förderung beitragen. Die Kinder bekommen Kontakte zu unterschiedlichen Sprachen im Sinne von „Weltwissen“. Sie hören bewusster zu und auch die Kinder mit Deutsch als Muttersprache setzen sich mit den anderen Sprachen bewusster auseinander. Da das Buch und die Form „Vorlesen“ im Mittelpunkt steht, werden die Literacy-Fähigkeiten gestärkt.

Nehmen Sie zunächst eine Sprachenanalyse vor, indem Sie in Erfahrung bringen, welche Eltern welche Sprache/n sprechen und ob sie auch in dieser/diesen Sprache/n vorlesen können. Sprechen Sie die Eltern dann gezielt an.

Einführung in das ausgewählte Buch: Besprechen Sie mit den Eltern die Inhalte des Buches und die Länge des Textes, der vorgelesen wird und entscheiden Sie dann, für welche Kinder (Themenbezug bzw. Interesse der Kinder am Thema, Alter etc.) das Buch geeignet ist.

Organisation: Vereinbaren Sie Zeitpunkt und Ort, besprechen Sie den Verlauf mit den Eltern und planen Sie gemeinsam die konkrete Durchführung.

Durchführung: Sie können zwischen zwei Varianten wählen: Das Bilderbuch zweisprachig vorzulesen, d. h. die Mutter/der Vater liest einen Abschnitt vor, dann lesen Sie den deutschen Text dieses Abschnitts usw. oder Sie können das Buch zunächst vollständig in der für einige Kinder unbekanntem Sprache vorlesen lassen und dann erst die Wiederholung in der deutschen Sprache vornehmen.

Wichtig ist der **aktive zweisprachige Dialog** mit den Kindern: Die Mutter/der Vater sprechen und reagieren in der Sprache, in der sie vorgelesen haben. Die deutschsprachige Sprachförderkraft antwortet, erklärt und reagiert in der deutschen Sprache.

Weitere Aspekte und Überlegungen zum Vorleseprojekt:

- Konstante Vorlesetage einrichten
- Liste für Eltern erstellen: „Wann lese ich vor?“
- Nachbereitung/Vertiefung der Inhalte - z. B. durch Malen - einplanen

- Absprache im Team. Wichtig ist hier die allgemeine Akzeptanz für die Förderung von Mehrsprachigkeit.

Vorschläge zu Büchern, Geschichten etc.:

- Hüsler, S./Gloor, U. (2006): Besuch vom kleinen Wolf. Zürich. Eine interkulturelle Geschichte, erzählt auf Deutsch, Französisch, Italienisch, Albanisch, Portugiesisch, Serbisch, Tamilisch und Türkisch: Wir erfahren, was der kleine Wolf alles im Kindergarten beobachtet und erlebt. Die Geschichte kann auch auf CD gehört werden. (17,90 €). Alle acht Sprachversionen des Besuchs vom kleinen Wolf sind darauf enthalten.
- Übersetzungen zu verschiedenen Bilderbüchern finden Sie unter www.volksschulamt.zh.ch (Downloads/QUIMS/Bilderbuchprojekt)
- Internet-Adresse für (mehrsprachige) Ideen, Spiele etc.: www.zzzebra.de



Konkrete Planung „Büchereiprojekt“

Eltern lernen die Bücherei kennen, wissen um die Ausleihbedingungen und nutzen die Möglichkeiten aktiv.

Ziel

Vorbereitung: Möglichkeiten eruieren, welche Medien könne ausgeliehen werden und zu welchen Bedingungen? Gibt es die Möglichkeit einer Führung? Vereinbaren Sie einen Termin für eine Führung für Eltern und Kinder, Infos über Ausleihmodalitäten etc.

Durchführung: Es ist sinnvoll, **drei gemeinsame Besuche in der Bücherei** zu planen.

Bei dem ersten Besuch suchen sich die Kinder gemeinsam mit den Eltern je ein Buch aus, und leihen es aus (vielleicht auf die Ausleihkarte der Kindertagesstätte?). Sie nehmen das Buch eine Woche mit nach Hause, die Eltern betrachten es mit den Kindern und/oder lesen vor. Nach einer Woche bringen die Kinder die Bücher in den Kindergarten bzw. die Sprachförderstunden mit und stellen das Buch vor: Berichten von Erfahrungen, erzählen den Inhalt etc.

Bei einem zweiten Besuch in der Bücherei werden die Bücher abgeben. Eine Vorlesestunde ist geplant, bei der die Bibliothekarin/der Bibliothekar oder die Sprachförderkraft ein Bilderbuch oder eine Geschichte vorliest. Die Kinder suchen sich im Anschluss daran erneut ein Buch aus und leihen es aus.

Bei dem dritten Besuch ist ebenfalls eine Vorleseinheit eingeplant. Diesmal jedoch in einer anderen Sprache. Wenn möglich liest eine Mutter/ein Vater ein Buch in ihrer/seiner Mutter-Erstsprache vor.

Aufbau eines Sprachfördernetzes

Ziel Die Kindertagesstätte bzw. die (externen) Sprachförderkräfte initiieren neue oder verstärken bereits bestehende Kooperationen der Eltern mit der Kindertagesstätte und mit anderen sozialen und/oder kulturellen Einrichtungen. Eine Zusammenarbeit bietet sich etwa an mit:

- **Bücherei** (Buchausleihe, zweisprachige Literatur suchen und anschaffen, Vorleseaktionen),
- **Grundschule** (Lesepaten aus Schülerkreisen, gemeinsame Aktivitäten für und mit Eltern),
- **Familienbildungsstätte/dem Elternseminar** (Kurse für Eltern initiieren, Eltern über Angebote informieren)
- **sonstige kulturelle Einrichtungen** (z.B. ein Kindertheater).

Wichtige Punkte zum Thema Bücherei:

- Bedingungen bei der Bücherei abfragen
- Termine zum Besuch vereinbaren
- sicherstellen, dass die jeweilige Literatur in der Muttersprache vorhanden ist
- Information und Einladung an die Eltern der Sprachförderkinder sind zu versenden
- Besuch in der Bücherei: Jedes Kind leiht sich ein Buch aus und nimmt es mit in den Kindergarten
- Eltern erfahren, wie sie einen Ausweis erhalten, leihen eventuell ebenfalls Bücher aus
- Weitere Termine: Aktionen in der Bücherei organisieren, z. B. Bilderbuchbetrachtung, Daumenkino - Bastelaktion usw.
- Gemeinsam mit den Eltern werden die ausgeliehenen Bücher zurückgebracht, so dass Eltern erneut die Möglichkeit erhalten, sich Ausweise zu besorgen
- Weitere Büchereibesuche werden geplant, Eltern werden gebeten, die ausgeliehenen Bücher in der Sprachförderaktivität vorzustellen, vorzulesen ...

Veranstaltungsreihen planen: Vorträge oder Sprachkurs

Von der Kindertagesstätte werden Veranstaltungsreihen organisiert und/oder initiiert, bei denen die Themenwünsche und der zeitliche Rahmen der Eltern berücksichtigt werden und bei denen Gelegenheit zum inhaltlichen Austausch gegeben sind. Zur Durchführung können externe Referentinnen/Referenten beauftragt werden. Bei Bedarf wird von der Kindertagesstätte für die Zeit der Veranstaltungen eine Betreuung der Geschwisterkinder angeboten, beispielsweise bei Nachmittagsveranstaltungen in Form von Elterncafés.

Möglich sind: Vorträge zu den Themen Sprachentwicklung und Spracherwerb bei Kindern, Mehrsprachigkeit etc. Ergänzend dazu werden Gesprächskreise angeboten, bei denen sich Eltern austauschen können und praktische Anregungen erhalten, wie sie zu Hause oder in der

Kindertagesstätte an der Sprachförderung mitwirken können. Eine gute Gesprächsgrundlage könnten diesbezüglich die **Elternbriefe** des Staatsinstituts für Frühpädagogik in München: „Wie lernt mein Kind 2 Sprachen, Deutsch und die Familiensprache?“ bieten.

Unter <http://www.ifp.bayern.de/materialien/elternbriefe.html> finden Sie diese Elternbriefe in 15 Sprachen: deutsch, albanisch, arabisch, bosnisch, englisch, französisch, griechisch, italienisch, kroatisch, polnisch, portugiesisch, russisch, serbisch, spanisch, türkisch und vietnamesisch.



Auch ein Sprachkurs „Deutsch als Zweitsprache“ bzw. ein praxisorientierter Sprachkurs für Mütter/Eltern mit Migrationshintergrund kann von der Kindertagesstätte aus organisiert werden. Wichtig hierbei ist, dass der Kurs in der Kita selbst oder in direkter Nähe stattfindet. Die inhaltlichen Schwerpunkte (Alltagsbezug der Eltern) und der zeitliche Rahmen (Kurstage und -zeiten) werden mit den Eltern und der Lehrkraft abgestimmt.

Weitere Anregungen:

- Eine Logopädin oder ein Logopäde informiert über ihre bzw. seine Arbeit.
- Buchvorstellungen,
- Verknüpfung von Musik und Sprache,
- Austausch in einem Elterncafé,
- Einrichten einer Elternbibliothek – Eltern leihen Bücher, Materialien, Spiele etc. aus,
- Exkursionen,
- Materialsammlung für zu Hause erarbeiten,
- Spielnachmittage.



Regelmäßige Spielnachmittage für Eltern und Kinder

Die Sprachförderkräfte/Erzieherinnen und Erzieher bieten regelmäßig (z. B. alle sechs Wochen) für die Sprachförderkinder und deren Mütter/Eltern Spielnachmittage an. Durch gemeinsame Aktivitäten (Bilderbuch betrachten, Geschichten erzählen, Märchen vorlesen, Singen und Spielen, kleine Projekte, u. a.) erhalten Eltern praxisnah Anregungen zur Sprachförderung ihrer Kinder. Sie erleben, wie Kinder spielerisch lernen und wie Spielsituationen gestaltet werden können. Über Beobachtung, Reflexion und selbst ausprobieren wird Erfahrungslernen erzielt. Gleichzeitig werden die Eltern ermutigt, eigene Ideen und Kompetenzen einzubringen.

Bitte ergänzen Sie die nachfolgende Ideensammlung zu den gemeinsamen Spielnachmittagen:

Aufgabe 23

- Je einen Nachmittag mit der Kultur und Sprache der (Groß-)Eltern als Thema
- Bilderbücher, Märchen, Tiere, Lieder ... sind Thema an den Nachmittagen
- Eltern und Kind/er bereiten etwas vor und bringen es den anderen bei
- gemeinsam werden Handpuppen hergestellt und gleich sprachlich eingesetzt
- Theater-AG mit Eltern



- Kinder zeigen den Eltern was sie in den Sprachfördereinheiten machen
- Vorstellen der Materialien, die in der Sprachförderung eingesetzt werden
- Spaziergänge, Ausflüge, gemeinsames Picknick, Schnitzeljagd, Kita-Rallye etc.
- auf der Weltkarte einzeichnen, wo die Eltern oder Großeltern herkommen
-
-
-
-
-

7.4.3 Inhaltliche und organisatorische Aspekte

Hinsichtlich der Einbindung von Eltern in die Sprachfördermaßnahmen sind sowohl inhaltliche als auch organisatorische Aspekte zu beachten. Wichtig ist, sich im Vorfeld bereits schon sehr genau zu überlegen, was ich anbieten möchte (z. B. Spiele und Lieder aus den Heimatländern der Eltern, ...)

Für die **Organisation** ist wichtig:

- Absprache/Zusammenarbeit mit der verantwortlichen Erzieherin bzw. dem verantwortlichen Erzieher (besonders wichtig für externe Sprachförderkräfte).
- Anzahl (Wie viele Eltern lade ich ein? Wie viel Beteiligung erwarte ich? Aktivitäten eventuelle so planen, dass die Teilnahme der Mutter/des Vaters/der Geschwister Thema der Sprachfördereinheit ist).
- Können Geschwisterkinder mitgebracht werden?
- Zeitpunkt (Zeitraumen stecken und mit dem Kita-Team absprechen, wobei Zeit für eine Nachbesprechung mit eingeplant werden sollte).
- Bewirtung.
- Einladung (persönliche Übergabe mit Rückmeldezettel).
- Didaktisch – methodische Planung der Sprachförderstunde.
- Ablauf/Regeln mit Kindern im Vorfeld klären (Bisherige Regeln gelten auch, wenn die Eltern da sind!)
- Konkrete Vorbereitungen treffen (Raum vorbereiten, Materialien bereit stellen).

Aktionstag – Spiele und Planung

Eine besondere Möglichkeit der Einbindung der Eltern in Sprachfördermaßnahmen ist die Gestaltung von Aktionstagen, bei denen Kinder für und mit Eltern Spiele, die der Sprachförderung dienen, vorbereiten. Die Eltern sollen aktiv an der Sprachförderstunde teilnehmen und auch die Möglichkeit bekommen, sich Spiele evtl. auszuleihen.

Für die Planung und Durchführung:

- Vorbereitungszeit mit den Kindern (und Eltern) einplanen!
- Welche Spiele wollen wir vorstellen?
- Welche Kinder übernehmen den aktiven Part?
- Einladung gestalten (Hier können z. B. Kinder einbezogen werden, die am Aktionstag selbst keinen aktiven Part haben) ⇒ Tag, Uhrzeit, Dauer, Verpflegung, Ablauf, Raum
- Dokumentation und Beobachtung (+Fotos) des Aktionstages
- Pause ⇒ Austausch mit den Eltern ⇒ nach der Pause: Aufgreifen der Wünsche der Eltern
- Abschluss: Lied und Verabschiedung
- „Auslehtisch“ mit Liste herrichten.

7.5 Sicherung der Ergebnisse – Vermittlung ins Team

Bitte beantworten Sie zur Vertiefung und Umsetzung der Inhalte des Kapitels folgende Fragen:

Aufgabe 24



- Welche wesentlichen Erkenntnisse habe ich aus dem Kapitel gewonnen?
- Was werde ich in meiner Arbeit ausprobieren?
- Welche konkrete Umsetzung strebe ich mit den Eltern der Sprachförderkinder an?
- Wann werden die Inhalte des Kapitels im Team/mit der Kita-Leitung besprochen?
- Welche Unterstützung benötige ich durch das Team und/oder den einzelnen Kolleginnen und Kollegen? (Dabei ist es wichtig, die benötigte Unterstützung deutlich zu benennen und einzufordern!).

Literatur

Gerth, A. (2007): Auf dem Weg zur Erziehungspartnerschaft. Weimar/Berlin.

Knisel-Scheuring, G. (2002): Interkulturelle Elterngespräche. Gesprächshilfen für Erzieherinnen und Erzieher in Kindergarten und Hort. Lahr.

Prott, R./Hautumm, A. (2004): 12 Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Eltern. Kiliansroda.

Schopp, J.(2005): Eltern Stärken. Ein Leitfaden für die Praxis. Opladen.

Schlösser, E. (2005): Zusammenarbeit mit Eltern - interkulturell. Münster.

Textor, M. (2005): Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden. Norderstedt.

Internetquellen



http://kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/PDF_s/Kitagesetz200209.pdf (03.08.2011)

<http://kita.bildung-rp.de/BEE.434.0.html> (03.08.2011)

www.familienhandbuch.de (03.08.2011)

<http://www.zzebra.de> (03.08.2011)

<http://www.ifp.bayern.de/materialien/elternbriefe.html> (03.08.2011)

www.volksschulamt.zh.ch (03.08.2011)